

DOCÊNCIA ^{em} FORMAÇÃO
Ensino Fundamental

Ensino de **História** fundamentos e métodos

CIRCE MARIA FERNANDES BITTENCOURT



 **CORTEZ**
EDITORA

DOCÊNCIA *Vem* FORMAÇÃO
Ensina Fundamental

Coordenação:
Selma Garrido Pimenta



© Direitos de publicação
CORTEZ EDITORA
Rua Monte Alegre, 1074 – Perdizes
05014-001 – São Paulo – SP
Tel.: (11) 3864-0111 Fax: (11) 3864-4290
cortez@cortezeditora.com.br
www.cortezeditora.com.br

Direção
José Xavier Cortez

Editor
Amir Piedade

Preparação
Alexandre Soares Santana

Revisão
Alessandra Biral
Alexandre Ricardo da Cunha

Edição de Arte
Mauricio Rindeika Seolin

Ilustração de capa
Antônio Carlos de Pádua

Obra em conformidade ao
Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Bittencourt, Circe Maria Fernandes

Ensino de história [livro eletrônico] : fundamentos e métodos / Circe Maria Fernandes Bittencourt. -- São Paulo : Cortez, 2018. -- (Coleção docência em formação : ensino superior / coordenação Selma Garrido Pimenta)

7,6 Mb ; ePUB

1. ed. em e-book baseada na 5. ed. impress
e-ISBN 978-85-249-2651-8

1. História - Estudo e ensino I. Pimenta, Selma II. Título. III. Sér

18-14764

CDD-907

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 9

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Circe Maria Fernandes Bittencourt

Ensino de História

fundamentos e métodos

 **CORTEZ
EDITORA**

Sumário

AOS PROFESSORES

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

INTRODUÇÃO

1ª PARTE HISTÓRIA ESCOLAR: PERFIL DE UMA DISCIPLINA

CAPÍTULO I O QUE É DISCIPLINA ESCOLAR?

1. Polêmicas sobre a concepção de disciplina escolar
 - 1.1. Uma “transposição didática”?
 - 1.2. Disciplina escolar como entidade específica
 - 1.3. Constituintes das disciplinas escolares
2. Disciplina escolar e produção do conhecimento
 - 2.1. Disciplina ou matéria escolar?
 - 2.2. Disciplina escolar e conhecimento histórico
 - 2.3. Professores e disciplinas escolares

Sugestões de atividades

CAPÍTULO II CONTEÚDOS E MÉTODOS DE ENSINO DE HISTÓRIA: BREVE ABORDAGEM HISTÓRICA

1. História na antiga escola primária
 - 1.1. Pátria, moral e civismo no ensino de História
 - 1.2. A “memorização” no processo de aprendizagem
 - 1.3. Estudos Sociais e os “métodos ativos”
2. Ensino de História no secundário
 - 2.1. A História e o currículo humanístico
 - 2.2. A História e o currículo científico
 - 2.3. Mudanças e permanências nos métodos da História escolar

Sugestões de atividades

CAPÍTULO III HISTÓRIA NAS ATUAIS PROPOSTAS CURRICULARES

1. Renovações curriculares
 - 1.1. Dimensões internacionais das propostas curriculares
 - 1.2. Concepções de aprendizagem em propostas curriculares

- 1.3. Concepções de conteúdos em propostas curriculares
 - 1.4. Métodos e novas tecnologias
 - 2. Propostas curriculares de História em confronto
 - 2.1. Currículos de História para o Ensino Fundamental e Médio: características gerais
 - 2.2. Sobre os objetivos e temas da História escolar
 - 2.3. Diversidade social e cultural: desafios curriculares pelas leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008
- Sugestões de atividades

2ª PARTE MÉTODOS E CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

CAPÍTULO I CONTEÚDOS HISTÓRICOS: COMO SELECIONAR?

- 1. Conteúdos escolares e tendências historiográficas
 - 1.1. História como narrativa
 - 1.2. De uma história econômica a uma história social
 - 1.3. Entra em cena a história cultural
 - 1.4. História do tempo presente ou o presente como história
 - 2. História nacional ou mundial?
 - 2.1. Tendências e perspectivas do ensino de História do Brasil
 - 2.2. História regional e nacional: concepções e propostas
 - 3. Cotidiano e história local
 - 3.1. Concepções de história do cotidiano
 - 3.2. Memória e história local
 - 3.3. História local ou história do “lugar”
- Sugestões de atividades

CAPÍTULO II APRENDIZAGENS EM HISTÓRIA

- 1. A formação de conceitos: confrontos entre Piaget e Vygotsky
 - 1.1. Estágios de desenvolvimento cognitivo
 - 1.2. Pressupostos sobre conceitos sociais
 - 1.3. Reflexões sobre o conhecimento prévio dos alunos
- 2. Conhecimento histórico: conceitos fundamentais
 - 2.1. História e conceitos
 - 2.2. Apreensão de conceitos históricos na escola
- 3. Tempo/espço e mudança social: conceitos históricos fundamentais
 - 3.1. Noções de tempo e de espaço

3.2. Historiadores e o tempo histórico

3.3. Tempo histórico e espaço

3.4. Tempo histórico e ensino

Sugestões de atividades

Capítulo III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

1. Métodos tradicionais *versus* métodos inovadores?

1.1. Uma caracterização de método tradicional

1.2. Reflexões sobre o método dialético em situação pedagógica

2. Representações sociais e princípios metodológicos de pesquisa em sala de aula

2.1. O que são representações sociais?

2.2. As representações como instrumento de avaliação e diagnóstico

Sugestões de atividades

CAPÍTULO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS EM PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

1. Práticas interdisciplinares: meio ambiente e história

1.1. Temas da história ambiental

1.2. Interdisciplinaridade e prática de ensino de história ambiental

2. Estudo do meio como prática interdisciplinar

2.1. Por que realizar estudo do meio?

2.2. Patrimônio histórico e “lugares da memória”

2.3. Metodologia do estudo do meio

Sugestões de atividades

3A PARTE MATERIAIS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES E USOS

CAPÍTULO I LIVROS E MATERIAIS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

1. Materiais didáticos para a História escolar

1.1. Materiais didáticos e indústria cultural

1.2. Material didático: instrumento de controle curricular

2. Livro didático: um objeto cultural complexo

2.1. Livro didático: objeto de difícil definição

2.2. Livro didático de História como objeto de pesquisa

2.3. Caracterização dos livros didáticos de História

3. Propostas para análise de livros didáticos

3.1. Análise dos aspectos formais

- 3.2. Conteúdos históricos escolares
 - 3.3. Conteúdos pedagógicos
 - 4. Práticas de leitura de livros didáticos
 - 4.1. Pesquisas sobre usos do livro didático
 - 4.2. Livro didático: material de pesquisa escolar
- Sugestão de atividade

CAPÍTULO II USOS DIDÁTICOS DE DOCUMENTOS

- 1. Análises de documentos
 - 1.1. Historiadores e professores: diferentes usos das fontes históricas
 - 1.2. Métodos de análise de documentos
- 2. Documentos escritos: jornais e literatura
 - 2.1. Imprensa escrita nas aulas de História
 - 2.2. Literatura como documento interdisciplinar
- 3. Os documentos escritos canônicos
 - 3.1. Documentos oficiais e cidadania
 - 3.2. Proposta de trabalho com dossiês temáticos

CAPÍTULO III DOCUMENTOS NÃO ESCRITOS NA SALA DE AULA

- 1. Museus e seus objetos
 - 1.1. Os objetos em museus históricos
 - 1.2. O processo para descobrir e interpretar objetos
- 2. Imagens no ensino de História
 - 2.1. Os historiadores e as imagens “tecnológicas”
 - 2.2. Fotografia e ensino de História
 - 2.3. Propostas pedagógicas para o uso da fotografia
 - 2.4. Cinema e audiovisuais
 - 2.5. O cinema no ensino e na produção historiográfica
 - 2.6. Propostas pedagógicas para o uso de filmes
- 3. Música e História
 - 3.1. Música e ensino de História
 - 3.2. Música e historiadores

Sugestões de atividades

Pranchas coloridas

AOS PROFESSORES

A Cortez Editora tem a satisfação de trazer ao público brasileiro, particularmente aos estudantes e profissionais da área educacional, a Coleção Docência em Formação, destinada a subsidiar a formação inicial de professores e a formação contínua daqueles que se encontram no exercício da docência.

Resultado de reflexões, pesquisas e experiências de vários professores especialistas de todo o Brasil, a coleção propõe uma integração entre a produção acadêmica e o trabalho nas escolas. Configura um projeto inédito no mercado editorial brasileiro por abarcar a formação de professores para todos os níveis de escolaridade: a **Educação Básica** (incluindo a **Educação Infantil**, o **Ensino Fundamental** e o **Ensino Médio**) e a **Educação Superior**; a **Educação de Jovens e Adultos** e a **Educação Profissional**. Completa essa formação com os **Saberes Pedagógicos**.

Com mais de 38 anos de experiência e reconhecimento, a Cortez é uma referência no Brasil, nos demais países latino-americanos e em Portugal pela coerência de sua linha editorial e atualidade dos temas que publica, especialmente na área da educação, entre outras. É com orgulho e satisfação que lançamos esta coleção, pois estamos convencidos de que representa novo e valioso impulso e colaboração ao pensamento pedagógico e à valorização do trabalho dos professores na direção de uma melhoria da qualidade social da escolaridade.

José Xavier Cortez
Diretor

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção **Docência em Formação** tem por objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da Educação subsídios formativos que levem em conta as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema nacional de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. Sem desconhecer a importância desse documento como referência legal, a proposta desta Coleção identifica seus avanços e seus recuos e assume como compromisso maior buscar uma efetiva interferência na realidade educacional por meio do processo de ensino e de aprendizagem, núcleo básico do trabalho docente. Seu propósito é, pois, fornecer aos docentes e alunos das diversas modalidades dos cursos de formação de professores (Licenciaturas) e aos docentes em exercício, livros de referência para sua preparação científica, técnica e pedagógica. Os livros contêm subsídios formativos relacionados ao campo dos saberes pedagógicos, bem como ao campo dos saberes relacionados aos conhecimentos especializados das áreas de formação profissional.

A proposta da Coleção parte de uma concepção orgânica e intencional de educação e de formação de seus profissionais, e com clareza do que se pretende formar para atuar no contexto da sociedade brasileira contemporânea, marcada por determinações históricas específicas.

Como bem mostram estudos e pesquisas recentes na área, os professores são profissionais essenciais nos processos de mudanças das sociedades. Se forem deixados à margem, as decisões pedagógicas e curriculares alheias, por mais interessantes que possam parecer, não se efetivam, não gerando efeitos sobre o social. Por isso, é preciso investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de informação e comunicação incidem com bastante força na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar as escolas em suas práticas e culturas tradicionais e burocráticas que, por intermédio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para fazer frente às exigências do mundo contemporâneo. Tal objetivo exige

esforço constante do coletivo da escola – diretores, professores, funcionários e pais de alunos – dos sindicatos, dos governantes e de outros grupos sociais organizados.

Não se ignora que esse desafio precisa ser prioritariamente enfrentado no campo das políticas públicas. Todavia, não é menos certo que os professores são profissionais essenciais na construção dessa nova escola. Nas últimas décadas, diferentes países realizaram grandes investimentos na área da formação e desenvolvimento profissional de professores visando essa finalidade. Os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho, pesquisadores têm apontado para a importância do investimento no seu desenvolvimento profissional, que envolve formação inicial e continuada, articulada a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é *epistemológica*, ou seja, que reconhece a docência como um *campo de conhecimentos específicos* configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes;
2. conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional;
3. conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da educação;
4. conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Vale ressaltar que identidade que é *profissional*, ou seja, a docência, constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. E, como tal, ele deve ser valorizado em seus salários e demais condições de exercício nas escolas.

O desenvolvimento profissional dos professores tem-se constituído em objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais fundamentada na racionalidade técnica, que os considera como meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se rever suas práticas e as teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor *amplia sua consciência sobre a própria prática*, a de sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Tais

propostas enfatizam que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Reformas gestadas nas instituições, sem tomar os professores como parceiros/autores, não transformam a escola na direção da qualidade social. Em consequência, *valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente.*

Na sociedade brasileira contemporânea, novas exigências estão postas ao trabalho dos professores. No colapso das antigas certezas morais, cobra-se deles que cumpram funções da família e de outras instâncias sociais; que respondam à necessidade de afeto dos alunos; que resolvam os problemas da violência, das drogas e da indisciplina; que preparem melhor os alunos nos conteúdos das matemáticas, das ciências e da tecnologia tendo em vista colocá-los em melhores condições para enfrentarem a competitividade; que restaurem a importância dos conhecimentos na perda de credibilidade das certezas científicas; que sejam os regeneradores das culturas/identidades perdidas com as desigualdades/diferenças culturais; que gestionem as escolas com economia cada vez mais frugal; que trabalhem coletivamente em escolas com horários cada vez mais fragmentados. Em que pese a importância dessas demandas, não se pode exigir que os professores individualmente considerados façam frente a elas. Espera-se, sim, que coletivamente apontem caminhos institucionais a seu enfrentamento.

É nesse contexto complexo, contraditório, carregado de conflitos de valor e de interpretações, que se faz necessário ressignificar a identidade do professor. O ensino, atividade característica do professor, é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor e que exige opções éticas e políticas. Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas, das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade.

Problematicando e analisando as situações da prática social de ensinar, o professor utiliza o conhecimento elaborado, das ciências, das artes, da filosofia, da pedagogia e das ciências da educação, como ferramentas para a compreensão e proposição do real.

A Coleção investe, pois, na perspectiva que valoriza a capacidade de decidir dos professores. Assim, discutir os temas que perpassam seu cotidiano nas escolas – projeto pedagógico, autonomia, identidade e profissionalidade dos professores, violência, cultura, religiosidade, a

importância do conhecimento e da informação na sociedade contemporânea, a ação coletiva e interdisciplinar, as questões de gênero, o papel do sindicato na formação, entre outros —, articulados aos contextos institucionais, às políticas públicas e confrontados com experiências de outros contextos escolares e com as teorias, é o caminho a que a **Coleção Docência em Formação** se propõe.

Os livros que a compõem apresentam um tratamento teórico-metodológico pautado em três premissas: há uma estreita vinculação entre os conteúdos científicos e os pedagógicos; o conhecimento se produz de forma construtiva e existe uma íntima articulação entre teoria e prática.

Assim, de um lado, impõe-se considerar que a atividade profissional de todo professor possui uma natureza pedagógica, isto é, vincula-se a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de transmissão e apropriação de saberes e modos de ação. O trabalho docente está impregnado de intencionalidade, pois visa a formação humana por meio de conteúdos e habilidades de pensamento e ação, implicando escolhas, valores, compromissos éticos. O que significa introduzir objetivos explícitos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que se ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos inserindo-se em uma estrutura organizacional em que participa das decisões e das ações coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

De outro ponto de vista, é preciso levar em conta que todo conteúdo de saber é resultado de um processo de construção de conhecimento. Por isso, dominar conhecimentos não se refere apenas à apropriação de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado. Mais do que dominar os produtos, interessa que os alunos compreendam que estes são resultantes de um processo de investigação humana. Assim, trabalhar o conhecimento no processo formativo dos alunos significa proceder à mediação entre os significados do saber no mundo atual e aqueles dos contextos nos quais foram produzidos. Significa explicitar os nexos entre a atividade de pesquisa e seus resultados, portanto, instrumentalizar os alunos no próprio processo de pesquisar.

Na formação de professores, os currículos devem configurar a pesquisa como princípio cognitivo, investigando com os alunos a realidade escolar, desenvolvendo neles essa atitude investigativa em suas atividades profissionais e assim configurando a pesquisa também como *princípio formativo* na docência.

Além disso, é no âmbito do processo educativo que mais íntima se afirma a relação entre a teoria e a prática. Em sua essência, a educação é

uma prática, mas uma prática intrinsecamente intencionalizada pela teoria. Decorre dessa condição a atribuição de um lugar central ao estágio, no processo da formação do professor. Entendendo que o estágio é constituinte de todas as disciplinas percorrendo o processo formativo desde seu início, os livros da Coleção sugerem várias modalidades de articulação direta com as escolas e demais instâncias nas quais os professores atuarão, apresentando formas de estudo, análise e problematização dos saberes nelas praticados. O estágio também pode ser realizado como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar. As experiências docentes dos alunos que já atuam no Magistério, como também daqueles que participam da formação continuada, devem ser valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Considerando que a relação entre as instituições formadoras e as escolas pode se constituir em espaço de formação contínua para os professores das escolas assim como para os formadores, os livros sugerem a realização de projetos conjuntos entre ambas. Essa relação com o campo profissional poderá propiciar ao aluno em formação oportunidade para rever e aprimorar sua escolha pelo Magistério.

Para subsidiar a formação inicial e continuada dos professores onde quer que se realizem: nos cursos de Licenciatura, de pedagogia e de pós-graduação, em universidades, faculdades isoladas, centros universitários e Ensino Médio, a Coleção está estruturada nas seguintes séries:

Educação Infantil: profissionais de creche e pré-escola.

Ensino Fundamental: professores do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano.

Ensino Médio: professores do Ensino Médio.

Ensino Superior: professores do Ensino Superior.

Educação de Jovens e Adultos: professores de jovens e adultos em cursos especiais.

Saberes pedagógicos e formação de professores.

Em síntese, a elaboração dos livros da Coleção pauta-se nas seguintes perspectivas: investir no conceito de *desenvolvimento profissional*, superando a visão dicotômica de formação inicial e de formação continuada; investir em sólida formação teórica nos campos que constituem os saberes da docência; considerar a formação voltada para a profissionalidade docente e para a construção da identidade de professor; tomar a pesquisa como componente essencial da/na formação; considerar a

prática social concreta da educação como objeto de reflexão/formação ao longo do processo formativo; assumir a visão de totalidade do processo escolar/educacional em sua inserção no contexto sociocultural; valorizar a docência como atividade intelectual, crítica e reflexiva; considerar a ética como fator fundamental na formação e na atuação docente.

Selma Garrido Pimenta
Coordenadora

Introdução

Este livro é parte da Coleção Docência em Formação, na Série Fundamentos e Métodos de Ensino. Apresenta a História, enquanto um conhecimento específico para o ensino, como um conteúdo integrante da “cultura escolar”. Seu objetivo central é auxiliar tanto os professores da rede em sua formação contínua como os professores responsáveis pelas disciplinas de formação inicial dos cursos de licenciatura.

É um livro que faz reflexões sobre o ensino de História, na busca de respostas a indagações que têm persistido ao longo da história da disciplina: quais conteúdos e métodos são os mais adequados para ensinar História para crianças, jovens e adultos? A pergunta está presente nos cursos de formação inicial e contínua dos professores e no desenrolar do trabalho cotidiano das escolas. Nos cursos de formação contínua são discutidas várias possibilidades ou alternativas, tendo em vista mudanças ou aperfeiçoamento das práticas de ensino, como tentativas de ultrapassar o que tem sido denominado de “conteúdos e métodos tradicionais”.

Em razão da importância e da extensão do problema relativo ao debate sobre os conteúdos mais apropriados para as atuais gerações e sobre os métodos de ensino de História, os fundamentos que sustentam essa problemática mereceram aqui cuidado e atenção. As possíveis respostas ou soluções, apresentadas não como receituários, são fruto de uma reflexão pessoal, que vem sendo construída com muitos outros interlocutores, colegas, professores e alunos.

O conteúdo deste livro resulta de um longo trabalho nas salas de aula, do convívio com companheiros das escolas e da universidade, de debates e estudos com um grupo de alunos de pós-graduação que se tem dedicado à pesquisa em ensino e aprendizagem de História. É consequência de um percurso iniciado nas escolas públicas e particulares a partir de 1967, o qual se consolidou no curso de Metodologia (ou Prática) do Ensino de História ministrado por mim, a partir de 1985, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e em cursos de pós-graduação sobre a História das Disciplinas Escolares e Currículos e sobre a História do Livro Didático.

As pesquisas sobre ensino de História, resultantes do trabalho de inúmeros pesquisadores no Brasil e no estrangeiro, também estão inseridas ao longo dos textos que compõem a obra.

O livro está organizado em três partes, que abrangem problemas fundamentais do conhecimento histórico escolar. A 1ª Parte, dividida em três capítulos, reflete, em uma perspectiva histórica, sobre a constituição da disciplina e seu papel nos currículos escolares. O problema central gira em torno das mudanças e permanências dos objetivos, conteúdos e métodos da disciplina ao longo da história da educação escolar.

A 2ª Parte, dividida em quatro capítulos, fornece as contribuições teóricas e metodológicas das ciências que fundamentam a História escolar. A produção historiográfica e as teorias de ensino e aprendizagem são apresentadas enquanto campos de conhecimento fundamentais para as práticas escolares. O objetivo dessa parte do livro é aprofundar as reflexões sobre o que efetivamente vem a ser ensinar e aprender História, sobre o que se ensina e como o conhecimento histórico é apreendido.

A 3ª Parte aborda o problema dos materiais didáticos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Está dividida em três capítulos, que buscam mostrar as possibilidades de utilização de materiais mais tradicionais ou considerados inovadores, fundamentados em uma metodologia coerente com os conceitos de aprendizagem e os da produção historiográfica.

Ao fim de cada capítulo existe uma “Sugestão de atividades”, cujo objetivo é incentivar os professores a promover debates nas aulas, oficinas ou cursos de formação contínua. A bibliografia apresentada ao término dos capítulos não é exaustiva, mas serve como referência para aprofundar temas ou tópicos de maior interesse, além de indicar algumas pesquisas sobre o ensino de História que atualmente têm sido produzidas no País.

A intenção maior deste livro é contribuir para o difícil, mas desafiante e, na maior parte das vezes, muito prazeroso trabalho do professor que diariamente enfrenta classes com alunos portadores de diferentes anseios ante um mundo complexo e nebuloso que se abre para eles. E a História, sem dúvida, pode auxiliar na descoberta desses tempos e abrir brechas e expectativas.

A Autora

1^a PARTE

HISTÓRIA ESCOLAR: PERFIL DE UMA DISCIPLINA

I

O que é disciplina escolar?

O estudo da História, a partir do século XIX, tem permanecido nos currículos escolares dos diferentes níveis do ensino básico e também como matéria dos cursos preparatórios ou de exames vestibulares brasileiros. A História escolar integra o conjunto de disciplinas que foram sendo constituídas como saberes fundamentais no processo da escolarização brasileira e passou por mudanças significativas quanto a métodos, conteúdos e finalidades até chegar à atual configuração nas propostas curriculares. Quando se analisa a trajetória da disciplina, constata-se que esta faz parte dos “planos de estudos” de 1837 da primeira escola pública brasileira, considerada de nível secundário. Acompanhando o percurso da História nos cursos de nível superior no Brasil, no entanto, verifica-se que os estudos históricos e a formação de seus profissionais foram criados apenas a partir da década de 1930.

Tal situação provoca, sem dúvida, algumas indagações.

O que é, afinal, uma disciplina escolar e quais são suas especificidades? Quais as relações entre disciplina escolar e disciplina acadêmica? Como os estudos históricos se constituíram, para os níveis secundário e primário, ao longo da história da educação escolar? Qual tem sido a participação dos professores na constituição da disciplina de História nas salas de aula?

Com base nessas indagações foi organizado este primeiro capítulo, a fim de apresentar alguns estudos realizados por pesquisadores de diferentes países por intermédio dos quais podemos obter pistas e informações que conduzem a reflexões necessárias sobre a problemática.

A História e outras tantas disciplinas escolares, como a Matemática, a Geografia e a Educação Física, têm, nas últimas décadas, feito parte do cotidiano de milhares de alunos e professores de tal forma, que acabamos por achar natural essa organização curricular e essa maneira de “ser da escola”. Existem as “matérias” e os respectivos professores encarregados de ministrá-las, obedecendo a determinada carga horária no decorrer de um tempo específico chamado “ano letivo”. Os professores, por sua vez, identificam-se por grupos e *status* no interior da escola, como os que lecionam as disciplinas científicas (Ciências, Química...) ou se integram entre os da área de humanas (História, línguas...), lembrando

ainda outra divisão identitária entre os docentes: os especialistas das disciplinas e os polivalentes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Diante desse quadro, que demonstra a importância das disciplinas na organização escolar, este capítulo procura entender o que é uma disciplina escolar e os saberes por ela produzidos.

A História e as demais disciplinas escolares fazem parte de um sistema educacional que, embora se redefina constantemente, mantém especificidades no processo de constituição de saberes ou de determinado conhecimento – o conhecimento escolar. Nesse sentido, é fundamental identificarmos qual conhecimento histórico a escola produz.

1. Polêmicas sobre a concepção de disciplina escolar

Responder à pergunta “o que é uma disciplina escolar?” não é simples, e existe séria polêmica a respeito desse conceito, a qual pode parecer meramente acadêmica e teórica, mas está relacionada a concepções mais complexas sobre a escola e o saber que ela produz e transmite assim como sobre o papel e o poder do professor e dos variados sujeitos externos à vida escolar na constituição do *conhecimento escolar*.

Muitos estudiosos têm-se dedicado aos problemas epistemológicos enfrentados pelas escolas, tais como a aprendizagem e apreensão de conceitos, os critérios para a seleção dos conteúdos e métodos de ensino, as formas pelas quais os alunos interagem com o conhecimento adquirido por intermédio das mídias, entre outros. Em muitos desses estudos voltados para esses problemas, foi necessário deter-se sobre a concepção de disciplina escolar e sobre como cada uma delas se constitui historicamente.

Os debates mais significativos em torno da concepção de disciplina escolar têm sido realizados por pesquisadores franceses e ingleses, com divergências importantes e significativas entre eles. As posições não são iguais, com posturas conflitantes acerca do conhecimento escolar, notadamente entre os defensores da ideia de disciplina como “transposição didática” e os que concebem disciplina como um campo de conhecimento autônomo.

1.1. UMA “TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA”?

Para determinados educadores, franceses e ingleses, as disciplinas escolares decorrem das *ciências eruditas de referência*, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas, e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas.¹

O pesquisador francês Yves Chevallard, especialista em didática da Matemática, passou a designar tal concepção, bastante difundida, como “transposição didática”. Chevallard entende ser a escola parte de um sistema no qual o conhecimento por ela reproduzido se organiza pela mediação da “noosfera”, conceito correspondente ao conjunto de agentes sociais externos à sala

de aula – inspetores, autores de livros didáticos, técnicos educacionais, famílias. Esses agentes garantem à escola o fluxo e as adaptações dos saberes provenientes das ciências produzidas pela academia.

Essa abordagem considera a disciplina escolar dependente do conhecimento erudito ou científico, o qual, para chegar à escola e vulgarizar-se, necessita da didática, encarregada de realizar a “transposição”. Consequentemente, uma “boa” didática tem por objetivo fundamental evitar o distanciamento entre a produção científica e o que deve ser ensinado, além de criar instrumentos metodológicos para transpor o conhecimento científico para a escola da forma mais adequada possível.

Também se consolidam, por essa concepção de disciplina escolar como transposição didática, outros ideários sobre o conhecimento escolar. Um deles é a existência de uma hierarquia de conhecimentos, encontrando-se a disciplina escolar em uma escala inferior, como saber de segunda classe. Está óbvio igualmente, nessa perspectiva, que é o saber científico que fornece legitimidade às disciplinas escolares. Ademais, tal concepção é responsável pela atribuição de *status* inferior aos saberes escolares das séries iniciais do Ensino Fundamental, por estarem desvinculados, sobretudo em razão da formação dos docentes, das “ciências-mães” acadêmicas.

No que se refere aos conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, os partidários da ideia de “transposição didática” identificam uma separação entre eles, entendendo que os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e *os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas*, transformando-se em didática.

Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar.

1.2. DISCIPLINA ESCOLAR COMO ENTIDADE ESPECÍFICA

Para outros pesquisadores, especialmente o inglês Ivor Goodson e o francês André Chervel, a disciplina escolar não se constitui pela simples “transposição didática” do saber erudito, mas, antes, por intermédio de uma teia de outros conhecimentos, havendo diferenças mais complexas entre as duas formas de conhecimento, o científico e o escolar.

Para os autores que se opõem à concepção da disciplina escolar como “transposição didática”, um ponto inicial a ser considerado é o fato de aquela abordagem acentuar a hierarquização de saberes como base para a constituição de conhecimentos para a sociedade. Além disso, os autores citados afirmam que essa hierarquização do conhecimento tem conotações sociais mais amplas e não está limitada apenas a considerações de ordem epistemológica. Para além dos

problemas epistemológicos, a compreensão da disciplina escolar relaciona-se ao papel do conhecimento como instrumento de poder de determinados setores da sociedade.

O estudo das disciplinas escolares tem-se mostrado necessário para a compreensão do papel da escola na divisão de classes e na manutenção de privilégios de determinados setores da sociedade. As críticas à “transposição didática” não se restringem, portanto, ao estatuto epistemológico das disciplinas escolares, mas incidem igualmente sobre o papel que tendem a desempenhar na manutenção das desigualdades sociais.

André Chervel, o crítico mais contundente da concepção de “transposição didática”, sustenta que a disciplina escolar deve ser estudada historicamente, contextualizando o papel exercido pela escola em cada momento histórico. Ao defender a disciplina escolar como entidade epistemológica relativamente autônoma, esse pesquisador considera as relações de poder intrínsecas à escola. É preciso deslocar o acento das decisões, das influências e de legitimações exteriores à escola, inserindo o conhecimento por ela produzido no interior de uma cultura escolar. As disciplinas escolares formam-se no interior dessa cultura, tendo objetivos próprios e muitas vezes irredutíveis aos das “ciências de referência”, termo que Chervel emprega em lugar de conhecimento científico.

Em suas argumentações a favor da autonomia da disciplina escolar, o autor concebe a escola como uma instituição que, embora obedeça a uma lógica particular e específica da qual participam vários agentes, tanto internos como externos, deve ser considerada como lugar de produção de um saber próprio. As disciplinas escolares, nesse contexto, não podem ser entendidas simplesmente como “metodologias”.

Em decorrência da concepção de escola como lugar de produção de conhecimento, as disciplinas escolares devem ser analisadas como parte integrante da cultura escolar, para que se possam entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura geral da sociedade. Conteúdos e métodos, nessa perspectiva, não podem ser entendidos separadamente, e os conteúdos escolares não são vulgarizações ou meras adaptações de um conhecimento produzido em “outro lugar”, mesmo que tenham relações com esses outros saberes ou ciências de referência.

A seleção dos conteúdos escolares, por conseguinte, depende essencialmente de finalidades específicas e assim não decorre apenas dos objetivos das ciências de referência, mas de um complexo sistema de valores e de interesses próprios da escola e do papel por ela desempenhado na sociedade letrada e moderna.

A concepção de Chervel sobre disciplina escolar provém de seus estudos da história da Gramática escolar na França. Pela pesquisa histórica do ensino da Gramática em seu país, concluiu que a criação das famosas “regras gramaticais” e toda a série de normas da língua francesa decorreram de necessidades internas da escola, que precisava ensinar “todos os franceses” a escrever corretamente, de acordo com determinados critérios a ser obedecidos por todo o meio escolar. A Gramática, como estudo acadêmico, só passou a existir posteriormente,

absorvendo e integrando os princípios estabelecidos pela escola.

A posição desse autor tem gerado polêmicas. O problema enfrentado por quem parte do pressuposto da relativa autonomia das disciplinas escolares em relação às ciências de referência encontra-se na diversidade de disciplinas ou saberes escolares e na forma pela qual cada uma delas se constituiu. Questiona-se, por exemplo, se as trajetórias das diversas disciplinas escolares seriam semelhantes à da história da Gramática nas escolas francesas, conforme estudo de Chervel. Assim, tem sido fundamental conhecer a história das disciplinas para identificar os pressupostos que possibilitam entender os liames e as diferenças entre a disciplina escolar e as ciências de referência, uma vez que cada disciplina possui uma história.

Portanto, a preocupação em entender os fundamentos da disciplina ou matéria escolar não ocorre por acaso, como um dado de erudição ou de detalhamento, mas é ponto central do qual derivam as demais concepções, como a de escola, de professor e, em nosso caso, do ensino e aprendizagem da História.

1.3. CONSTITUINTES DAS DISCIPLINAS ESCOLARES

Para entender as disciplinas escolares, é preciso situá-las em um processo dinâmico de produção.

Segundo André Chervel, as disciplinas escolares constituíram-se efetivamente e passaram a ter essa denominação a partir de 1910. A constituição das disciplinas foi resultado de um processo de disputas entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar. Desde o fim do século XIX se discutia sobre a necessidade de manter um currículo humanístico organizado pelo estudo das línguas – latim, grego, língua e literatura nacional e internacional – e da oratória. Esses saberes eram entendidos como fundamentais para a formação das elites, ao “disciplinarem a mente” por intermédio de obras literárias e pelo domínio oral e escrito da “cultura clássica”. Predominava uma formação elitista, à qual era perfeitamente adequado o *currículo humanista clássico*.

Com o desenvolvimento da industrialização, intensificado na segunda metade do século XIX, os conhecimentos das áreas denominadas de “exatas”, como Biologia, Química, Botânica e Física, além da Matemática, passaram a ser considerados importantes e disputavam espaço com as áreas das “humanidades clássicas” na formação escolar. Essa disputa sobre o papel formativo das “disciplinas humanísticas” ou das “disciplinas científicas” possibilitou a organização mais sistematizada dos conhecimentos já tradicionalmente pertencentes ao currículo antigo e dos novos que estavam sendo introduzidos nas escolas.

Foi importante, então, nesse momento, estabelecer as *finalidades* de cada uma das disciplinas, explicitar os conteúdos selecionados para serem “ensináveis” e definir os métodos que garantissem tanto a apreensão de tais conteúdos como a avaliação da aprendizagem.

As *finalidades* de uma disciplina escolar, cujo estabelecimento é essencial para

garantir sua permanência no currículo, caracterizam-se pela articulação entre os *objetivos instrucionais* mais específicos e os *objetivos educacionais* mais gerais.

Cada disciplina formula seus objetivos no intuito de contribuir para uma formação intelectual e cultural que desenvolva o espírito crítico e capacidades diversas de comparação, dedução, criatividade, argumentação lógica e habilidades técnicas, entre outras. Os objetivos específicos de cada disciplina escolar, entretanto, são determinados de acordo com os objetivos mais gerais da escola, os quais se definem de forma mais sutil, com variáveis explícitas ou implícitas, como a socialização, os comportamentos individuais e coletivos, a “disciplina do corpo”, a obediência a normas, horários, padrões de higiene etc.

A escola, é importante destacar, integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como o desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista, de políticas democráticas ou não.

Compreendem-se assim alguns dos objetivos gerais aos quais a escola teve de atender em determinados momentos históricos, como a formação de uma classe média pelo ensino secundário, a expansão da alfabetização pelos diferentes setores sociais ou a formação de um espírito nacionalista e patriótico. Tais objetivos estão, evidentemente, inseridos em cada uma das disciplinas e justificam a permanência delas nos currículos. As finalidades das disciplinas escolares fazem parte de uma teia complexa na qual a escola desempenha o papel de fornecedora de *conteúdos de instrução*, que obedecem a objetivos educacionais definidos mais amplos. Dessa forma, as finalidades de uma disciplina tendem sempre a mudanças, de modo que atendam diferentes públicos escolares e respondam às suas necessidades sociais e culturais inseridas no conjunto da sociedade.

Outro constituinte fundamental da disciplina escolar – e o mais visível – é o *conteúdo explícito*. Esse componente da disciplina corresponde a um *corpus* de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais. Os conteúdos explícitos são geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos, conforme os níveis de escolarização (séries, ciclos). Selecionados com base em critérios estabelecidos por muitas variáveis, devem estar em sintonia com os objetivos educacionais e instrucionais, ser distribuídos adequadamente, de acordo com o desenvolvimento cognitivo dos educandos, e ainda ater-se ao “tempo pedagógico”, ou seja, à carga horária definida pelas grades curriculares das escolas.

Os conteúdos explícitos articulam-se intrinsecamente a outro componente da disciplina escolar: os *métodos de ensino e de aprendizagem*. Tais conteúdos são necessariamente apresentados ao público por intermédio de diferentes métodos, indo da aula expositiva até o uso dos livros didáticos ou da informática. Ao longo da história das disciplinas, pode-se perceber que “métodos tradicionais” são sempre confrontados com “novos métodos”, variando, nesse confronto, as possibilidades de diálogo entre professores e alunos, ou ainda do mundo adulto

com as novas gerações, com o nível de interesse e motivação dos alunos. Chervel considera fundamental, nesse particular componente das disciplinas, o papel dos “exercícios”, para que o conteúdo do ensino possa se tornar ensinado. Os exercícios correspondem e estão articulados ao conceito de aprendizagem, o qual varia desde a simples memorização até a práticas mais complexas de formulações de argumentos e sínteses pela escrita e pela oralidade.

Vamos retornar em capítulos subsequentes a esse componente da disciplina escolar, mas é necessário frisar e destacar a importância dos métodos como um dos elementos que estão diretamente vinculados ao conteúdo explícito e aos objetivos das disciplinas.

Finalmente, entre os constituintes da disciplina escolar, acham-se as atividades de *avaliação*, essenciais para se ter o controle sobre o que é ensinado ou apreendido pelo aluno. A avaliação está relacionada a conceitos de aprendizagem e articula-se com um tipo determinado de compreensão de disciplina escolar: tem certas características se a disciplina escolar é entendida apenas como transmissora de conteúdos, e outras se a disciplina escolar é concebida como produtora de conhecimento. Exames, provas, arguições, testes, entre outros, compõem uma variedade de formas de controlar o que está sendo ensinado e aprendido. Entre os problemas da avaliação encontra-se a definição do objeto efetivo do que se pretende avaliar, uma vez que, por intermédio de provas, o sistema avaliatório concentra-se no controle sobre o domínio quantitativo dos conteúdos explícitos, relegando a segundo plano a avaliação em uma perspectiva qualitativa, que inclui, ou deveria incluir, a verificação da aprendizagem no conjunto dos objetivos educacionais mais amplos.

Na avaliação reside, sem dúvida alguma, o maior poder do professor, e os sistemas avaliatórios têm, muitas vezes, interferido no processo de mudança ou transformação dos conteúdos e métodos, como no caso do Ensino Médio, cujo conteúdo tem sido determinado, na prática, pelo sistema de avaliação dos exames ou processos de seleção para o ensino superior.

2. Disciplina escolar e produção do conhecimento

2.1. DISCIPLINA OU MATÉRIA ESCOLAR?

A relação entre as disciplinas escolares e as acadêmicas foi abordada frequentemente nos estudos de Ivor Goodson, para quem o próprio termo “disciplina” possibilita identificar distinções. O autor inglês entende a *disciplina* como uma forma de conhecimento oriunda e característica da tradição acadêmica e para o caso das escolas primárias e secundárias utiliza o termo *matéria escolar* (*school subjects*). Entre nós é comum, no cotidiano escolar, utilizar o termo “matéria”, embora se use, nos textos oficiais e acadêmicos, “disciplina escolar”. No caso dos cursos superiores, o termo usual é “disciplina”, a qual, por sua vez, é composta de “matérias” específicas, correspondentes a divisões internas das

disciplinas acadêmicas.

Goodson rebateu, em várias publicações, os pressupostos de outros autores ingleses, como Hirst e Peters, que consideram que as matérias escolares derivam de “campos de conhecimento” acadêmicos e organizam-se em função deles. Para Hirst e Peters, existe uma disciplina intelectual criada no meio acadêmico que é “traduzida” para ser utilizada como matéria escolar, em uma concepção, portanto, semelhante à da “transposição didática”, contra a qual Goodson se posiciona.

Este pesquisador explica que muitas matérias escolares não apresentam as mesmas estruturas das disciplinas acadêmicas e não se utilizam de conceitos e metodologias semelhantes. Ademais, argumenta que muito do que se trabalha na escola nem tem uma disciplina-base ou ciência de referência, constituindo uma comunidade autônoma que recebe múltiplas interferências, como a dos próprios professores e de toda uma série de pessoas ligadas ao poder da administração escolar, além das demandas da sociedade.

Para sustentar seus pressupostos, Ivor Goodson analisou o percurso histórico de várias matérias escolares relacionadas às disciplinas acadêmicas, como é a condição da Geografia e da Música. Apresentou ainda o estudo de um caso recente, mostrando como, no presente, se está constituindo uma nova matéria escolar: a Educação Ambiental. Este conteúdo escolar está sendo imposto sob pressão social, e as autoridades educacionais realizam uma espécie de bricolagem, combinando elementos diversos extraídos de vários campos de pesquisa, associados a alguns conteúdos tradicionais dos antigos currículos.

Em seus estudos empíricos sobre a gênese e a trajetória de determinadas matérias escolares, Goodson é mais contundente ao tratar das relações entre a disciplina acadêmica e as matérias escolares.

Ele demonstra que a interferência do conhecimento acadêmico não foi benéfica para a constituição de determinados saberes escolares, como no caso de “Ciências”, que inicialmente, no século XIX, era matéria ensinada como *ciência das coisas comuns* (*the science of common things*) e tinha como objetivo atender aos interesses dos alunos. Os conteúdos e métodos pareciam ser adequados, tratando-se de “conhecimento científico aplicado a um entendimento de coisas familiares”, mas autoridades educacionais avaliaram o sucesso como algo pernicioso do ponto de vista social, porque crianças de vários setores da sociedade podiam dominar esse conhecimento e tal situação favorecia o nivelamento social e proporcionava igualdade de oportunidades, efeitos indesejáveis politicamente. Como consequência, o ensino de “ciências das coisas comuns” foi substituído por uma ciência pura, de laboratório, fundamentada em conceitos e pressupostos da pesquisa abstrata, semelhante à praticada nas universidades, com as devidas adaptações. Tornou-se então um conhecimento de *status* elevado e culturalmente válido, apesar de desvinculado de objetivos de formação para alunos de diferentes condições sociais e níveis de escolarização.

Considerando tais estudos e reflexões, podem-se identificar diferenças entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, embora elas tenham relações entre si. Uma das diferenças importantes diz respeito a seus objetivos, que evidentemente não

são os mesmos. A disciplina acadêmica visa formar um profissional: cientista, professor, administrador, técnico etc. A disciplina ou matéria escolar visa formar um cidadão comum que necessita de ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive.

As práticas dos professores universitários e as das escolas são igualmente diversas. Não há necessidade de adaptar o conteúdo ensinado para o público do nível superior: o professor trata de transmitir diretamente o saber e sua eficácia depende exclusivamente de sua capacidade de comunicação. A relação pesquisa–ensino é, em princípio, obedecida, podendo-se organizar estratégias de ensino nessa perspectiva, seguindo os passos e métodos sem maiores cuidados adaptativos. A produção da pesquisa pode assim ser facilmente incorporada por alunos em idade adulta, solicitados a percorrer parte do mesmo percurso do professor pesquisador.

André Chervel adverte que, na atualidade, a crítica sobre os cursos superiores na França – semelhante à feita no caso do Brasil – refere-se exatamente ao distanciamento entre pesquisa e ensino, e por essa razão a “decadência” ou “crise” universitária é denominada de “secundarização do ensino superior”. E “secundarização” significa exatamente a diferenciação entre os dois níveis de ensino: os cursos superiores afastam-se de seus objetivos fundamentais e as disciplinas organizam-se de forma separada do processo de conhecimento da pesquisa científica.

2.2. DISCIPLINA ESCOLAR E CONHECIMENTO HISTÓRICO

No caso da História, ao acompanharmos sua constituição, na escola e nas universidades, verificamos que, a partir do século XIX, existem constantes aproximações e separações entre a História escolar e a dos historiadores.

O historiador francês Henri Moniot, ao debruçar-se sobre a História enquanto disciplina escolar, pondera sobre suas especificidades e conclui que seu ensino, no fim do século XIX, assegurou a existência da História universitária. A divisão da História em grandes períodos – Antiguidade, Idade Média, Moderna e Contemporânea –, criada para organizar os estudos históricos escolares, acabou por definir as divisões das “cadeiras” ou disciplinas históricas universitárias assim como as especialidades dos historiadores em seus campos de pesquisa.

Entre nós, seguidores de muitos dos pressupostos franceses, os primeiros cursos universitários de História constituíram-se pelos mesmos princípios. Essa divisão é a que prevalece nos cursos de História tanto do bacharelado quanto de licenciatura e que se tem mantido desde a reformulação decorrente da Lei de Diretrizes e Bases de 1962, quando foi estabelecido o currículo mínimo pelo Conselho Federal de Educação, composto de História Antiga, História Medieval, História Moderna, História Contemporânea, História da América e História do Brasil. Essa divisão das disciplinas do nível superior, como se vê, corresponde à maioria das propostas curriculares do Ensino Fundamental e Médio e é a que está presente nos livros didáticos.

Percebe-se assim que essa organização das disciplinas é uma das evidências que permitem refletir sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o escolar. Modificar o currículo do Ensino Fundamental e Médio, como quer as recentes propostas de ensino temático, implica mudanças no currículo de nível superior. A História escolar tem um perfil próprio, mas há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades específicas.

A articulação entre as *disciplinas escolares* e as *disciplinas acadêmicas* é, portanto, complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja (ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes, mas não se trata de buscar superá-los, integrando automaticamente as “novidades” das temáticas históricas às escolas. Os objetivos diversos impõem seleções diversas de conteúdos e métodos. A formação de professores, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre as disciplinas escolares e as acadêmicas.

2.3. PROFESSORES E DISCIPLINAS ESCOLARES

Temos afirmado que a concepção de disciplina escolar está intimamente associada à de pedagogia e à de escola e, portanto, ao papel histórico de cada um desses componentes. Ao concebermos a disciplina escolar como produção coletiva das instituições de ensino, admitimos que a pedagogia não pode ser entendida como uma atividade limitada a produzir métodos para melhor “transpor” conteúdos externos, simplificando da maneira mais adequada possível os saberes eruditos ou acadêmicos.

A escola, por sua vez, também é concebida ou como o “lugar” privilegiado da produção das disciplinas escolares, mesmo que possam estar mais ou menos dependentes de interferências externas, ou como instituição que, embora conte com vários agentes em seu interior, não tem autonomia suficiente para a criação, constituindo espaço privilegiado da reprodução (política, ideológica e acadêmica), cujo sucesso depende de sua capacidade de adaptar convenientemente o conhecimento produzido fora dela.

Por intermédio da concepção de disciplina escolar podemos identificar o papel do professor em sua elaboração e prática efetiva. Cabe então indagar sobre a ação e o poder dele nesse processo, uma vez que há vários sujeitos na constituição da disciplina escolar: desde o Estado e suas determinações curriculares até os intelectuais universitários e técnicos educacionais, passando pela comunidade escolar composta de diretores, inspetores e supervisores escolares e pelos pais de alunos que, muitas vezes, se rebelam contra determinados conteúdos e métodos dos professores, forçando-os a recuar em suas propostas inovadoras.

O papel do professor na constituição das disciplinas merece destaque. Sua ação nessa direção tem sido muito analisada, sendo ele o sujeito principal dos estudos sobre *currículo real*, ou seja, o que efetivamente acontece nas escolas e se

prática nas salas de aula. O professor é quem transforma o *saber a ser ensinado* em *saber apreendido*, ação fundamental no processo de produção do conhecimento. Conteúdos, métodos e avaliação constroem-se nesse cotidiano e nas relações entre professores e alunos. Efetivamente, no ofício do professor um saber específico é constituído, e a ação docente não se identifica apenas com a de um técnico ou a de um “reprodutor” de um saber produzido externamente.

“Dar aula” é uma ação complexa que exige o domínio de vários saberes característicos e heterogêneos. De acordo com pesquisadores dedicados aos problemas do saber docente, com destaque para o canadense Maurice Tardif e, entre nós, Ana Maria Monteiro, os professores mobilizam em seu ofício os *saberes das disciplinas*, os *saberes curriculares*, os *saberes da formação profissional* e os *saberes da experiência*. A pluralidade desses saberes corresponde a um trabalho profissional que se define como “saber docente”. Nesse sentido, Tardif adverte que liberar esses saberes dos professores “e submetê-los ao reconhecimento por parte dos grupos produtores de saberes da comunidade científica, enquanto um saber original sobre o qual detêm o controle, é empreendimento que lhes parece condição básica para um novo profissionalismo” (2002, p. 232).

Deve-se considerar ainda que a ação docente não é um ato individual, mesmo que aparentemente o professor possa ficar isolado na sala de aula com seus alunos. Sua ação é também coletiva, e talvez aí resida seu maior poder.

Quando acompanhamos a história da educação escolar, percebemos que, no percurso de definição das disciplinas ou matérias que se estabelecem nos currículos escolares, os professores vão-se profissionalizando, passando de “leigos” a “especialistas”. Os cursos de formação os credenciam como profissionais, e no trabalho das instituições, por meio de concursos e outros trâmites burocráticos, criam-se grupos de especialistas de determinadas matérias. Os profissionais tendem a organizar-se em associações representativas que participam direta ou indiretamente da constituição e da permanência ou não das disciplinas nos currículos.

A identidade dos professores tem sido construída por muitas dessas práticas associativas profissionais, com a organização de grupos participativos em sindicatos ou associações, como a Associação Nacional de História (Anpuh) e a Associação dos Geógrafos do Brasil (AGB). As associações têm interferido constantemente nas definições dos currículos; isso ocorreu, por exemplo, na constituição da Geografia na Grã-Bretanha e no Brasil, por ocasião da introdução dos Estudos Sociais em substituição à História e à Geografia, como será apresentado em seguida, no capítulo referente ao histórico da disciplina focalizada nesta obra.

Sugestões de atividades

1) Para debater em grupo

“Uma ‘disciplina’ é (...) em qualquer campo em que se encontre, um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte.”

CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, 1990, p. 180.

Considerando a definição de André Chervel, as análises apresentadas no texto e a leitura da bibliografia citada, discuta as diferentes concepções de disciplina escolar e sua relação com a constituição dos métodos de ensino e aprendizagem.

2) Análise de texto

A controvérsia em torno da ciência escolar

“Existia, no final do século XIX, indício claro de que a ‘ciência das coisas comuns’ possibilitava um sucesso prático significativo nas salas de aula. Seria errôneo, todavia, supor que com isso o problema estivesse solucionado e que a ciência das coisas comuns oferecia base para a definição da ciência escolar. Outras definições de ciência escolar estavam sendo pleiteadas por interesses poderosos. (...) Um relatório afirmava que ‘a educação científica em nível elementar estava se mostrando muito bem-sucedida, particularmente na medida em que se relacionava com o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, ao passo que – era uma ameaça para a hierarquia social – o correspondente desenvolvimento não se verificava nas classes de elite’.

E um exemplo confirmava os temores do relator do comitê parlamentar da Associação Britânica para o Avanço das Ciências:

‘... mancando, um menino pobre adiantou-se para dar sua resposta. Coxo, corcunda, rosto pálido e macilento, era nítida nele toda uma história de pobreza, com suas consequências... Mas ele deu uma resposta tão lúcida e inteligente que nas pessoas brotou um duplo sentimento: admiração, face aos talentos do menino; vexame, porque em alguém da mais baixa das classes inferiores fora encontrada, quanto a assuntos de interesse geral, mais informação do que em gente que, socialmente, era de classe muito superior.

Seria uma situação nociva e perversa, esta de uma sociedade em que pessoas relativamente desprovidas das benesses da natureza fossem, quanto à capacidade intelectual, geralmente superiores aos que, socialmente, estão acima delas...’.”

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*, 1995, p. 91.

Baseando-se no texto de Ivor Goodson, discuta:

- a) os interesses sociais e políticos na constituição das disciplinas escolares;
- b) a “neutralidade” dos métodos de ensino e aprendizagem.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Disciplinas escolares: história e pesquisa*.

In: OLIVEIRA, Marcus A. Taborda de; RANZI, Serlei M. Fischer (Org.). *História das disciplinas escolares no Brasil*. Bragança Paulista: Edusf, 2003.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

_____. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Tradução de Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOODSON, Ivor. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 230-254, 1990.

_____. *Currículo: teoria e história*. Tradução de Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. La construcción social del curriculum. Possibilidades y ámbitos de investigación de la historia del curriculum. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 7-37, 1991.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

MONTEIRO, Ana Maria. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MUNAKATA, Kazumi. Indagações sobre a história ensinada. In: GUAZELLI, Cesar Augusto B. et al. *Questões de teoria e metodologia da História*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

II

Conteúdos e métodos de ensino de História: breve abordagem histórica

A História, enquanto disciplina escolar, possui uma longa história, permeada de conflitos e controvérsias na elaboração de seus conteúdos e métodos.

A história do ensino de História tem sido objeto de estudos de vários pesquisadores brasileiros, notadamente a partir da década de 1980, quando se debatia a reforma curricular que visava substituir os Estudos Sociais pela História e Geografia. A História escolar é apresentada por essas pesquisas com abordagens diferentes, predominando uma análise preocupada em denunciar o caráter ideológico da disciplina e a forma pela qual o poder institucional manipula ou tem o poder de manipular o ensino, submetendo-o aos interesses de determinados setores da sociedade. Outros estudos, sem desconsiderar aquele caráter ideológico, preocupam-se em analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar”.²

A abordagem apresentada neste capítulo fundamenta-se nessas pesquisas para fazer um recorte específico sobre as mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. A História é apresentada como parte integrante dos currículos e dos objetivos educacionais mais amplos propostos para a escola primária ou elementar, como era anteriormente denominada, e para a escola secundária.

O contexto da produção da História escolar é significativo para identificar as relações entre os diversos elementos constituintes da disciplina, ou seja, entre *objetivos, conteúdos explícitos e métodos*. A análise da disciplina em sua “longa duração” visa fornecer alguns indícios para a compreensão da permanência de determinados conteúdos “tradicionais” e do método da “memorização”, responsável por um *slogan* famoso da História escolar: uma “matéria decorativa” por excelência.

1. História na antiga escola primária

O ensino de História sempre esteve presente nas escolas elementares ou escolas primárias brasileiras, variando, no entanto, de importância no período que vai do século XIX ao atual. Inicialmente foi objeto de poucos estudos nas escolas encarregadas de alfabetizar, mas, à medida que se organizava e se ampliava esse nível de escolarização, a partir da década de 1970, sua importância foi ampliada como conteúdo encarregado de veicular uma “história nacional” e como instrumento pedagógico significativo na constituição de uma “identidade nacional”. Esse objetivo sempre permeou o ensino da História para os alunos de “primeiras letras” e ainda está presente na organização curricular do século XXI. Métodos e conteúdos foram sendo organizados e reelaborados a fim de atingir esse objetivo maior.

1.1. PÁTRIA, MORAL E CIVISMO NO ENSINO DE HISTÓRIA

A escola elementar, também denominada de escola primária ou “primeiras letras”, após o Brasil se tornar um Estado independente e monárquico, era lugar destinado a ensinar a “ler, escrever e contar”. Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros textos, “a Constituição do Império e História do Brasil”. O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX. Os conteúdos passaram a ser elaborados para construir uma ideia de nação associada à de pátria, integradas como eixos indissolúveis.

Os programas não eram os mesmos para todas as províncias do Império e assim prosseguiram após o regime republicano. O número de anos de estudos fornecidos pela escola primária foi muito variável – de três a cinco anos, divididos em graus –, variando também o aprofundamento de determinados conteúdos na escola de “primeiras letras” ou escola primária elementar e na escola primária complementar.

Os estudos de História eram previstos apenas para esta última etapa do ensino, na escola primária complementar, mas, como se sabe, há sempre um hiato entre as propostas de estudos e sua efetivação em sala de aula. A criação de escolas primárias complementares ocorreu de forma muito limitada, existindo apenas em alguns centros urbanos mais desenvolvidos. As autoridades educacionais acabavam por exigir dos professores apenas uma parte obrigatória composta de leitura e escrita, noções de Gramática, princípios de Aritmética, especialmente o sistema métrico, pesos e medidas e o ensino da doutrina religiosa. O ensino da História Sagrada fazia parte da doutrina religiosa e era mais difundido do que o

da História profana ou laica, permanecendo nos planos de estudos de muitas escolas públicas, mesmo após o advento da República e a separação entre Igreja Católica e Estado.

A moral cívica vinculava-se então a uma moral religiosa. Esta predominava nos textos escolares, sendo comum a utilização de preleções com histórias sobre a vida de santos, personagens que serviam como exemplo de caráter, de moral e de fé e tornavam-se, muitas vezes, verdadeiros heróis pelo martírio.

Os estudos de História da pátria eram optativos, embora sempre aparecessem nas instruções que os inspetores forneciam aos professores, e seguiam os mesmos princípios dos ensinamentos da História Sagrada, pelas narrativas da vida e dos feitos de grandes personagens da vida pública selecionados como exemplo moral para as futuras gerações. A narração da vida dos santos e de heróis profanos denominava-se *história biográfica* e era defendida pelos educadores da época como um “modelo pedagógico” para as classes elementares.

No fim da década de 1880, com a abolição do sistema escravagista e o aumento populacional proveniente do intensificado processo de imigração e urbanização, ampliaram-se os debates políticos sobre a concepção de cidadania, devendo, então, os direitos sociais e civis ser estendidos a um número cada vez maior de pessoas. A escola ganhou novo destaque, pela necessidade de aumentar o número de alfabetizados, condição fundamental para a aquisição da cidadania política.

Com a introdução do regime político republicano e do direito de voto para os alfabetizados, as políticas educacionais procuravam proporcionar a escolarização para um contingente social mais amplo, e novos programas curriculares buscavam sedimentar uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação.

O ensino de História na escola primária precisava assim integrar setores sociais anteriormente marginalizados no processo educacional sem, contudo, incluir nos programas curriculares a participação deles na construção histórica da Nação. Para a maioria dos educadores que concordavam com a escolarização das classes populares, a História a ser ensinada, desde o primeiro ano escolar, aos trabalhadores livres que emergiam em substituição aos escravos deveria inculcar determinados valores para a preservação da ordem, da obediência à hierarquia, de modo que a Nação pudesse chegar ao progresso, modernizando-se segundo o modelo dos países europeus. O conceito de cidadania, criado com o auxílio dos estudos de História, serviria para situar cada indivíduo em seu lugar na sociedade: cabia ao político cuidar da política, e ao trabalhador comum restava o direito de votar e de trabalhar dentro da ordem institucional. Os feitos dos “grandes homens”, seres de uma elite predestinada, haviam criado a Nação, e os representantes dessas mesmas elites cuidariam de conduzir o País ao seu destino.³

R. D. Pedro Fernandes Sardinha embarcou-se para Portugal, a fim de pedir providencias a el-rei.

P. *Que catástrophe succedeu a este bispo?*

R. Naufragando entre os rios S. Francisco e



Matança do 1.º bispo da Bahia e de seus companheiros.

Cururipe, o bispo e toda a tripulação do navio forão devorados pelos Cabetés (1556).

P. *Que outro facto importante se deu no governo de Duarte da Costa?*

R. Foi no governo de Duarte da Costa que o calvinista francez Nicoláo Durand de Villegaignon levantou o forte de Coligny n'uma ilha da bahia do Rio de Janeiro, que ainda conserva o nome do seu fundador (1555).

O fortalecimento do espírito nacionalista proporcionou as “invenções de tradições”, de maneira semelhante ao que acontecia em outros países europeus, conforme analisa o historiador inglês Eric Hobsbawm. No caso do Brasil, as “tradições inventadas” deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico. A História tinha como missão ensinar as “tradições nacionais” e despertar o patriotismo.

Os livros escolares elaborados no início do século XX mostram como o patriotismo passou a ser o objetivo organizativo central dos conteúdos escolares de História. Em seu famoso livro *Por que me ufano de meu país*, Afonso Celso sintetizou os conteúdos básicos da História da Pátria: a riqueza e a beleza da terra, das matas e rios, o clima, a gente mestiça risonha e pacífica, a história dos portugueses, representantes da civilização, e a cristianização, que possibilitou uma moral sem preconceitos.

Esse projeto de ensino de homogeneização da cultura histórica foi, entretanto, polêmico, havendo alguns educadores e historiadores que se opuseram a uma história exclusiva da elite branca, com os olhos voltados para a Europa e para a

evocação de uma mestiçagem que seguia passiva o rumo dos acontecimentos. Houve tentativas de voltar para a história americana e a constituição de uma história pela qual se pudessem identificar os traços de mestiçagem na própria construção da sociedade brasileira. Entre elas, a de intelectuais como Manuel Bonfim, que procurou, por exemplo, introduzir nos cursos das escolas normais para a formação de professores primários o ensino da História da América, assim como a de alguns seguidores dos princípios anarquistas, que criaram escolas de “educação popular” para os setores das classes trabalhadoras.

Os grupos anarquistas que lideravam, nas primeiras décadas do século passado, os movimentos operários em suas lutas por direitos trabalhistas criaram em várias cidades as Escolas Modernas, inspiradas na pedagogia do espanhol Francisco Ferrer y Guardia, em que o ensino se voltava contra a exacerbação do patriotismo e o culto à pátria, os quais, entre outros propósitos, incentivavam e justificavam o militarismo e as guerras. Entre os anarquistas havia a corrente pacifista, opositora frontal à Primeira Guerra Mundial, que, desde 1914, levava à morte milhares de pessoas com a utilização de armas cada vez mais sofisticadas. Tais grupos questionavam o sentido da “civilização” que a maioria dos europeus procurava impor ao restante do mundo.

No transcorrer das primeiras décadas do século XX, nas áreas urbanas e rurais, havia uma diversidade de escolas primárias, de escolas públicas que seguiam o modelo dos grupos escolares e de muitas outras mais precárias, além de escolas particulares confessionais ou criadas por grupos diversos de imigrantes e outros setores laicos que, muitas vezes, atendiam alunos trabalhadores, em sua maioria adultos. Essas escolas diferentes, com horários e tempos pedagógicos diferentes e cada vez mais controladas pelo poder estatal, assim como o fechamento daquelas organizadas pelos anarquistas e de muitas escolas de imigrantes, completaram no fim da década de 1930 um período de confrontos sobre que conteúdos históricos deveriam ser ensinados. A Língua Portuguesa, a História do Brasil, acompanhada de Educação Moral e Cívica, juntamente com a Geografia, constituíram os conteúdos fundamentais para a formação nacionalista e patriótica, sedimentando o culto aos heróis e a criação de “tradições nacionais” nas aulas e nas festas cívicas.

A década de 1930 foi marcada pela consolidação de uma memória histórica nacional e patriótica nas escolas primárias. A partir dessa época, com a criação do Ministério da Educação, o sistema escolar foi organizando-se de maneira mais centralizada e os conteúdos escolares passaram a obedecer a normas mais rígidas e gerais. Duas características identificaram o ensino de História nas escolas primárias a partir de então: a sedimentação do culto aos heróis da Pátria, consolidando Tiradentes como “o herói nacional” e os festejos também nacionais do 7 de Setembro; a obrigatoriedade, como fruto dessa política educacional, da História do Brasil para os alunos que desejavam ou possuíam condições de prosseguir os estudos secundários, integrando os programas dos exames de admissão aos cursos ginasiais.

1.2. A “MEMORIZAÇÃO” NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As lembranças de muitos alunos da História escolar e os livros escolares produzidos no século XIX indicam o predomínio de um método de ensino voltado para a memorização. Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos.

Um modelo de livro didático muito utilizado em variadas escolas elementares era o catecismo, e muitos textos de História destinados às crianças seguiam o mesmo molde. A História, segundo o método do catecismo, era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos.

A memorização era a tônica do processo de aprendizagem e a principal capacidade exigida dos alunos para o sucesso escolar. Aprender era memorizar. Tal concepção de aprendizado, fundamentada no desenvolvimento da capacidade do aluno em memorizar, criava uma série de atividades para “o exercício da memória”, constituindo os chamados *métodos mnemônicos*.⁴

Independência do Brasil

P. Quais foram os principais atos do príncipe regente depois da partida da esquadra portuguesa?

R. D. Pedro partiu a 25 de Março de 1822 para Minas-Gerais, afim de chamar á obediência a junta governativa daquela província; a 13 de Maio aceitou o título de *Defensor Perpetuo do Brasil* para si e seus successores, e a 3 de Junho convocou uma Assembléa constituinte.

P. Que manifesto publicou D. Pedro em Agosto do mesmo anno, e qual foi o motivo?

R. Ao receber a noticia que as côrtes de Lisboa iam expedir tropas ao Brasil, publicou D. Pedro o manifesto do 1º de Agosto, em que exortava os brasileiros a se unirem para conseguir a sua independência.

P. Que viagem empreendeu em seguida o príncipe regente?

R. D. Pedro partiu no dia 14 de Agosto para S. Paulo, onde reinavam graves dissensões.

P. Que resolução importante tomou o príncipe em S. Paulo?

R. Tendo D. Pedro ali recebido noticias da attitude que contra elle tomavam as côrtes de Lisboa, resolveu proclamar desde logo a independência do Brasil.

Um método mnemônico muito difundido no ensino de História foi proposto pelo historiador francês Ernest Lavisse, cuja obra didática serviu de modelo para a confecção da produção pedagógica nacional. Lavisse pretendia desenvolver a inteligência da criança por intermédio da capacidade da memorização, sendo esta construída ao se estabelecer a relação entre a palavra escrita e as imagens. Para isso, em seus livros didáticos para a escola primária francesa no fim do século XIX, apresentou uma série de imagens acompanhadas de exercícios e atividades cuja finalidade principal era o reforço para uma “memorização histórica”.

Na prática, no entanto, parece ter prevalecido não exatamente a preocupação com uma memorização ativa, mas simplesmente com a decoração de nomes e datas dos grandes heróis e dos principais acontecimentos da história nacional. Era comum a recitação de poesias que incentivavam o patriotismo, como a de Olavo Bilac: “*Ama com fé e orgulho a terra em que nasceste! Criança, não haverá país nenhum como este!*” Ademais, para consolidar essa memória histórica, as escolas passaram a preparar com muito esmero as comemorações e festas cívicas, utilizando estratégias pedagógicas que envolviam músicas, teatros, desfiles e toda

uma série de rituais, com a participação de alunos e suas famílias, ao lado de autoridades públicas.

Os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional. Evidentemente, as críticas a esse método foram inevitáveis. Desde o fim do século XIX, podia-se encontrar uma literatura pedagógica que sugeria a necessidade de novos métodos, baseados em autores como Montessori, por intermédio dos quais se introduziam propostas dos denominados *métodos ativos*, que incentivavam a participação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem.

Uma obra interessante, a *Methodologia da História na aula primária*, escrita, em 1917, pelo professor Jonathas Serrano da escola normal do Rio de Janeiro, indicava as possibilidades de mudanças no método do ensino de História para alunos a partir de sete anos. Sem deixar de exaltar o ensino da História pátria e o culto aos heróis, o autor considerava que, para tornar mais eficiente a *história biográfica*, era preciso preparar melhor o professor. Este deveria escolher muito bem as narrativas que pudessem despertar o interesse dos alunos e também atentar para a importância do uso de outros materiais, como mapas e gravuras.

Nas escolas dos anarquistas, sabemos que a pedagogia de Ferrer y Guardia, como foi apontado anteriormente, propunha métodos diferenciados, incentivando saídas e excursões com os alunos como meios de aprendizagem.

A crítica ao “aprender de cor”, que não podemos confundir com a memorização consciente, tem sido, portanto, constante desde o fim do século XIX. Chama-nos a atenção exatamente a persistência de tais críticas ainda nos dias atuais, o que indica tratar-se de um método que se mantém apesar das argumentações que passaram a considerá-lo inoperante ou secundário na aprendizagem.

É preciso, no entanto, na crítica aos métodos mnemônicos, identificar que tipo de memorização está sendo considerada desnecessária e passível de ser descartada. Parece acertado afirmar que a crítica feita é contra um tipo de memorização mecânica, do “saber de cor”, da pura repetição, e não contra o desenvolvimento da capacidade intelectual de memorizar. Essa distinção deve ser feita para evitar que se julgue totalmente desnecessário desenvolver nos alunos a capacidade de memorizar acontecimentos, no caso da História, e referenciá-los no tempo e no espaço, para que, com base neles, se estabeleçam outras relações de aprendizado. Parece-nos que reside neste ponto, ou seja, na confusão entre a *memorização mecânica* e a *memorização consciente*, a necessidade de particularizar a crítica contra esse método de aprendizagem.

Outro aspecto que precisa ser considerado sobre o problema da memorização como método de ensino e aprendizagem é o de situá-lo historicamente, para evitar uma análise anacrônica. A difusão desse método ocorreu em determinado contexto histórico. Quando situamos as práticas culturais do século XIX e início do século XX, podemos refletir com maior lucidez sobre o papel da memorização

na formação dos alunos, especialmente no tocante à História, disciplina considerada “decorável” por excelência.

A sociedade brasileira tem-se caracterizado pela tradição da comunicação oral. A cultura oral era a base da comunicação de todo o período em que a escolarização e a cultura letrada constituíam privilégio de uma minoria da população. A circularidade cultural predominava na sociedade escravocrata, convivendo senhores brancos com escravos indígenas e africanos ou de origem africana. As histórias narradas, que posteriormente estariam em posse do mundo erudito porque seriam escritas, deixando de pertencer à cultura ágrafa, eram apreendidas pela oralidade, contadas por narradores durante as tardes e noites nas fazendas, nas povoações, nos serões. Repetiam-se contos e histórias quase que diariamente para crianças, a fim de fazê-las dormir ou entretê-las. Histórias e contos repetidos infinitas vezes.

O púlpito das igrejas era outro lugar da repetição, do aprendizado pela oralidade. As preces e a história sagrada eram apreendidas pela repetição diária das palavras, pelas festividades cíclicas marcadas pelo calendário cristão.

A instituição escolar nasceu para propor uma nova forma de comunicação, o conhecimento pela escrita, mas não pôde nem eliminar as relações sociais e suas formas de transmissão de saber tradicionalmente estabelecidas nem afastar-se delas. Os métodos criados pela escola foram obrigados a submeter-se a mecanismos já existentes para imporem o saber que ela pretendia disseminar. Da mesma forma que, na atualidade, não se pode ignorar a importância da comunicação audiovisual das mídias, a comunicação oral pela repetição foi incorporada pelos métodos de ensino, os quais evidentemente foram sendo considerados ultrapassados em razão das mudanças dos hábitos culturais, mas também devido ao uso da memória como simples repetição da decoração de uma lição.

1.3. ESTUDOS SOCIAIS E OS “MÉTODOS ATIVOS”

A partir da década de 1930 começaram a surgir as propostas de Estudos Sociais em substituição à História, à Geografia e ao Civismo para as escolas primárias.

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade. Os programas de Estudos Sociais fundamentaram-se nos estudos da psicologia cognitiva, que se desenvolveu sobretudo a partir da década de 1930 e aperfeiçoou-se na década de 1950, pelos estudos pedagógicos.

Essa fundamentação psicológica apresentava os Estudos Sociais para as crianças de forma progressiva, introduzindo os alunos nos temas da sociedade, de acordo com a faixa etária. Propunha que os estudos fossem iniciados com base nas realidades próximas das crianças, tanto no tempo como no espaço. Nessa perspectiva, o passado mais próximo era, antes de tudo, o imediato: o familiar, o

local, o escolar. A partir dos oito anos a criança teria condições psicológicas e motivações que lhe permitiriam ampliar o raio de ação das percepções de outros tempos mais recuados e outros espaços, por meio de aventuras e narrações mais realistas.

Os Estudos Sociais foram adotados em algumas escolas, denominadas “experimentais” ou “vocacionais”, no decorrer da década de 1960, e, depois da reforma educacional na fase da ditadura militar, pela Lei n. 5.692 de agosto de 1971, a área foi introduzida em todo o sistema de ensino – o qual então passou a se chamar de primeiro grau –, estendendo-se para as demais séries do antigo ginásio.

Houve sempre certa dificuldade em estabelecer efetivamente os conteúdos históricos dos Estudos Sociais, em consequência da condição de síntese que a área tendia a desempenhar. Para Delgado de Carvalho, um dos precursores e defensores dos Estudos Sociais para as séries iniciais (as quais compõem o atual Ensino Fundamental), essa é basicamente uma área de formação de valores morais. Considerando o momento histórico de vivência em um mundo difícil e conturbado, os Estudos Sociais já não se poderiam limitar a desenvolver um espírito patriótico e nacionalista de feição ufanista, mas deveriam criar meios de frear as inquietudes de uma geração em um mundo submetido a um ritmo acelerado de transformações de seus valores tradicionais, tais como a família, as condições de trabalho e a ética.

Os Estudos Sociais poderiam atender aos problemas da sociedade moderna e ajudar a enfrentar seus riscos por serem constituídos de “diferentes matérias”, no intuito de dar segurança e estabilidade aos educandos. Tais “matérias” provinham da Geografia humana, da Sociologia, da Economia, da História e da Antropologia Cultural, que se misturavam para constituírem “ciências morais”. Elas se integravam para explicar o mundo capitalista organizado segundo o regime democrático norte-americano, que favorece a ação individual e o “espírito” de competitividade como garantia de sucesso, condição que exige um desenvolvimento de capacidade de crítica segundo os moldes liberais: criticar para aperfeiçoar o sistema vigente e melhor se adaptar a ele.

Os métodos tornaram-se de vital importância para o bom resultado dos Estudos Sociais, uma vez que os conteúdos históricos, geográficos, sociológicos etc. se diluíam, assim como as categorias e conceitos básicos provenientes das ciências de referência. Os *métodos ativos*, que situam a criança e seu centro de interesses como pontos de partida – na concepção de Delgado de Carvalho e dos demais seguidores, contemporâneos nossos, dessas propostas –, fundamentam-se em Herbart e em Dewey. A inteligência infantil em sua fase concreta, conforme a psicologia cognitiva, deve ser estimulada, no caso específico dos Estudos Sociais, pela observação e descrição do meio local. Devem-se observar e descrever situações de trabalho, a organização das ruas e praças, os transportes etc., e incentiva-se muito a realização de visitas aos locais de interesse histórico e de excursões.

Para a maioria dos autores, os estudos históricos, embora meramente

introdutórios, só seriam possíveis a partir da idade de nove anos, começando com as lembranças próprias do aluno, a familiar e a local, para posteriormente se selecionarem alguns tópicos sobre grupos sociais de outros tempos e de outras civilizações, de modo que a criança pudesse ter “uma visão sóbria e mais simpática dos estrangeiros”. O “outro” é, nessa visão, entendido como alguém diferente que merece simpatia, a fim de ser evitada a formação de um espírito nacionalista xenófobo e de antagonismo que, de alguma forma, pudesse favorecer tendências belicosas. O importante nas atividades ou no *método ativo* é a criação de uma atmosfera pedagógica, para formar, a partir da escola, um indivíduo socialmente eficiente para o sistema.

Em decorrência do método ativo, surgiu uma proposta de conteúdo cujo princípio de seleção era a dos “círculos concêntricos”. Os conteúdos organizavam-se por estudos espaciais – do mais próximo ao mais distante –, e os estudos históricos tornavam-se bastante reduzidos, constituindo apêndices de uma Geografia local e de uma Educação Cívica que fornecia informações sobre a administração institucionalizada (municípios, Estados, representantes e processo eleitoral), sobre os símbolos pátrios (hinos e bandeira) e sobre os deveres dos cidadãos: voto, serviço militar etc. As datas cívicas e as comemorações dos feitos dos heróis e dos “grandes acontecimentos nacionais” eram, na prática, os únicos “conteúdos históricos” para alunos dessa faixa etária. A comemoração ou rememoração da “descoberta do Brasil”, da “independência do Brasil”, da “abolição dos escravos” e da “proclamação da República” tornou-se sinônimo de “ensino de História” para as séries iniciais.

2. Ensino de História no secundário

A História foi uma disciplina incluída no plano de estudos do Colégio Pedro II, a escola secundária pública modelar criada pelo governo imperial em 1837. Embora o nível secundário tenha sofrido transformações constantes do século XIX ao atual, a História permaneceu como ensino obrigatório, integrando tanto os *currículos das humanidades clássicas* como os *currículos científicos*. Nesse percurso, os conteúdos selecionados e os métodos variaram bastante, sem, contudo, deixarem de estar a serviço de finalidades fundamentais associadas à constituição de identidades nacionais.

2.1. A HISTÓRIA E O CURRÍCULO HUMANÍSTICO

O nível secundário no Brasil caracterizou-se como um curso oferecido pelo setor público – no Colégio Pedro II do Rio de Janeiro, capital do Império e da República, em liceus provinciais, em ginásios estaduais republicanos – e pelo setor privado. A rede particular de escolas, para esse nível escolar, desempenhou e continua a desempenhar importante papel, levando-se em conta que o secundário foi criado para atender à formação dos setores de elite.

As escolas confessionais de ordens religiosas de origem europeia, nos séculos XIX e XX, foram muito importantes e responsáveis pelo estabelecimento de um sistema de ensino bastante amplo, com externatos e internatos, tanto para meninos quanto para meninas. A presença dos colégios confessionais foi constante até a década de 1950, quando começaram a sofrer intensa concorrência de escolas secundárias leigas, que passaram a proliferar à medida que se ampliava o público escolar secundário, no processo de crescimento da classe média urbana.

A História, tanto nas escolas públicas como confessionais do século XIX, integrava o currículo denominado de “humanismo clássico”, o qual se assentava no estudo das línguas, com destaque para o Latim, e tinha os textos da literatura clássica da Antiguidade como modelo e padrão cultural. O currículo humanístico pressupunha uma formação desprovida de qualquer utilidade imediata, mas era por intermédio dele que se adquiriam marcas de pertença a uma elite. Assim, o estudo do Latim não visava simplesmente formar um conhecedor de uma língua antiga, mas servia para que o jovem secundarista fizesse citações e usasse expressões características de um grupo social diferenciado do “povo iletrado”.

Os conteúdos propostos serviam também para uma formação moral baseada no ideário de civilização, cujos valores eram disseminados como universais, mas praticados com exclusividade pela elite. A seleção de textos literários realizava-se tendo em vista a apreensão de valores como a prudência, a justiça, a coragem e a moderação. As disciplinas foram sendo organizadas para atender, portanto, a tais objetivos sociais e de formação de valores.

Os programas do Colégio Pedro II, que constituíam modelo para os demais colégios desse nível no País, foram inspirados no ensino secundário francês. Predominava o estudo de História Geral, dividido pelos grandes marcos definidores da história profana: tempo antigo, entendido como a de alguns povos em torno do Mediterrâneo, com especial acento sobre gregos e romanos; a Idade Média, como oposição ao tempo moderno; a Idade Moderna e, por fim, a criação, em 1850, de uma História Contemporânea. Mas, além da história profana, o ensino da História Sagrada era parte integrante dos programas durante os anos do Império. A História da Pátria ou do Brasil introduziu-se a partir da fundação do Colégio Pedro II e separou-se da História Geral, surgindo como disciplina autônoma apenas na década de 1850 em uma condição complementar, quase como um estudo anexo, e sendo oferecida aos alunos das séries finais. Cabe lembrar que o ensino secundário não era obrigatório para o ingresso no ensino superior.

Historiadores do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil (IHGB) haviam fornecido, no decorrer do século XIX, as bases de uma história nacional dividida em períodos definidos pela ação política: a descoberta do Brasil – o nascimento da nação que era notadamente branca, europeia e cristã foi constituído no período da colonização; a Independência e o Estado monárquico, que possibilitaram a integridade territorial e o surgimento de uma “grande nação”. A História do Brasil dos programas curriculares e dos livros didáticos possuía o mesmo arcabouço, mas, na prática escolar, paradoxalmente, foi um conteúdo

complementar na configuração de uma identidade nacional. A história da “genealogia da nação” baseava-se na inserção do Brasil no mundo europeu, e era este mundo a matriz ou o berço da Nação.

2.2. A HISTÓRIA E O CURRÍCULO CIENTÍFICO

No fim do século XIX, o currículo humanístico foi duramente criticado por diversos grupos interessados na modernização do País segundo os moldes do capitalismo industrial e imperialista. O mundo industrial que se espalhava pela Europa e pela América setentrional era incorporado por setores da nossa elite, que passaram a questionar o currículo humanístico e acentuavam a necessidade de introduzir as ciências da natureza para a formação das novas gerações. A Matemática, a Física, a Química, a História Natural ou Biologia passaram a constituir saberes escolares definidores de uma formação intelectual voltada para a configuração de um novo tipo de elite. Nesse processo as disciplinas escolares foram sendo constituídas de forma mais organizada, como foi visto no capítulo anterior, e as especialidades de cada campo do conhecimento compuseram um novo currículo: o *currículo científico*.

Os debates no Brasil, no decorrer do século XX, sobre as disciplinas básicas para o ensino secundário expressaram as polêmicas sempre presentes em torno dos objetivos desse nível de ensino e dos setores sociais que teriam acesso a ele. Nas primeiras décadas do século XX acabou por prevalecer um amálgama entre as disciplinas científicas e as provenientes da tradição clássica, formando o que André Chervel denomina de *humanidades científicas*.

A História integrou-se nesse currículo sem maiores problemas. Seus objetivos continuaram ainda associados à formação de uma elite, mas com tendências mais pragmáticas. E a disciplina passou a ter uma função pedagógica mais definida em relação à sua importância na formação política dessa elite.

A História da Civilização, com os quatro grandes períodos e separada definitivamente da História Sagrada, transformou-se no eixo explicativo da História escolar. Os pressupostos iluministas foram os vencedores de uma concepção de *história da humanidade*, fortalecendo a ideia da racionalidade do homem e tendo o Estado-nação como agente principal da civilização moderna. A cronologia continuava a organizar os conteúdos históricos escolares, tendo como meta o progresso tecnológico criado pelo homem branco.

A História da Civilização e a História do Brasil destinavam-se a operar como formadoras da cidadania e da moral cívica. Um dos objetivos básicos da História escolar era a formação do “cidadão político”, que, em nosso caso, era o possuidor do direito ao voto. A História do Brasil servia para possibilitar às futuras gerações dos setores de elite informações acerca de como conduzir a Nação ao seu progresso, ao seu destino de “grande nação”.

Nessa perspectiva, a História do Brasil continuava como conteúdo suplementar. Houve tentativas de introduzir uma História da América, no intuito de contribuir com a formação de uma identidade latino-americana para forjar

projetos políticos para a Nação, mas não tiveram sucesso. Prevalecia a ideia de que a identidade nacional deveria sempre estar calcada na Europa – o “berço da Nação” – e de que a história nacional havia surgido naquele espaço. Esse ideário explica a razão de os estudos da História do Brasil começarem fora do espaço nacional. O Brasil nasce em Portugal e é fruto de sua expansão marítima. O povo brasileiro, constituído de mestiços, negros e índios, continuava alijado da memória histórica escolar e da galeria dos heróis fundadores e organizadores do Estado-nação.

No decorrer da década de 1930, os discursos e a política nacionalistas também não provocaram um ensino ampliado de História do Brasil nos programas curriculares, e a história nacional continuou sendo um apêndice da História da Civilização, assim como a História da América.

Apenas com a Lei n. 4.244 de 1942, sob o ministério de Gustavo Capanema, a História do Brasil tornou-se mais presente, com carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino. Ficou estabelecido que o secundário teria dois níveis: o curso ginásial, de quatro anos, e o curso colegial, separado em curso clássico e curso científico, de caráter propedêutico, com mais três anos. Esse momento correspondeu a uma fase de redefinição do secundário. O objetivo maior era favorecer o desenvolvimento de um setor terciário, consumidor e urbano, capacitado para as tarefas necessárias à modernização e para as atividades urbanas. A divisão do nível secundário atendia a essa demanda da configuração de uma classe média. Para determinados setores da classe média era suficiente o curso ginásial, e para os setores em ascensão e para as elites existia o colegial, que conduziria estes grupos selecionados aos cursos de nível superior.

A História, nesse contexto, tinha por objetivo apresentar e difundir “*elementos que formam a trama da história, por meio de fatos políticos, econômicos, sociais, religiosos, literários, artísticos, científicos, enfim, os fatos culturais e de civilização*”; ou seja, servia para a formação de uma “cultura geral e erudita”.

Nas décadas de 1950 e 1960 surgiram críticas e novas propostas sobre os objetivos e métodos de ensino. Tais críticas provinham de professores formados pelos cursos de História criados a partir de 1934, cursos esses responsáveis pela profissionalização de um corpo docente que também se iniciava pela relação entre ensino e pesquisa.

A crítica maior de educadores da época dirigia-se contra uma erudição histórica desvinculada de formação que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual ante os desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas, que visavam ao crescimento industrial e tecnológico. À parte essa formação intelectual, via-se igualmente como necessária a formação do cidadão político, a qual, diferentemente de períodos anteriores, aliasse o conhecimento da história política à história econômica como uma das bases para o entendimento do estágio de desenvolvimento capitalista dentro dos projetos de modernização do País. Não havia, no entanto, crítica ao predomínio de uma História eurocêntrica e ao

conceito de civilização difundido por essa História. A “genealogia da nação” encontrava-se na Europa, e o mundo brasileiro era branco e cristão.

O secundário, como nível intermediário e com contínuas crises de identidade, foi a grande vítima das críticas na década de 1960 e do processo de reorganização escolar imposto pela demanda de um público em crescimento acelerado a partir da década de 1970, sob o regime político ditatorial dos militares. A ampliação da educação escolar, cuja demanda foi impossível de ser freada pelo regime militar, produziu uma situação ambígua para o secundário. A partir da Lei n. 5.692/71, o secundário descaracterizou-se, dividindo-se em dois níveis, com o ginásial tornando-se uma continuidade do ensino primário – primeiro grau de oito anos – e o colegial transformando-se em um confuso curso profissionalizante, denominado segundo grau.

Essa conjuntura, que aumentou a participação de um público proveniente de setores diferenciados, provocou mudanças substantivas no processo educativo e afetou, de maneira indelével, a qualidade da escola pública brasileira.

A História e a Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, para sintetizar o ensino sobre a sociedade e diminuir o número de docentes, e a disciplina que surgiu dessa junção ainda teve de competir com conteúdos dogmáticos provenientes das aulas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Um conteúdo aligeirado de História e Geografia, de caráter dogmático, passou a prevalecer nos oito anos do primeiro grau. No segundo grau, apesar de a História subsistir, a diminuição da carga didática comprometeu qualquer mudança significativa capaz de substituir um conteúdo erudito e enciclopédico por outro mais adequado à formação de uma geração proveniente de culturas e condições sociais múltiplas. Houve tentativas, mediante formas de resistência de professores e até mesmo em espaços do poder institucionalizado, mas pouco se realizou, na prática, para a efetivação de um ensino não mais voltado para a formação de elites, mas para um conjunto social amplo em luta por direitos de cidadania.

2.3. MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NOS MÉTODOS DA HISTÓRIA ESCOLAR

Os métodos de ensino de História para o nível secundário passaram por mudanças semelhantes às que ocorreram no ensino primário. A História, inicialmente ensinada por métodos exclusivos de memorização, aos poucos passou a incorporar os *métodos ativos*, inspirados em pressupostos da psicologia cognitiva.

No século XIX, a preocupação maior era o aperfeiçoamento dos métodos mnemônicos. Um exemplo foi a introdução do “método Zaba” em escolas do Rio de Janeiro e da Bahia, por volta de 1870, que visava aperfeiçoar o ensino da História cronológica. Esse método, criado para o estudo da História Universal, utilizava mapas e uma linha cronológica para auxiliar os alunos na resposta às perguntas sobre os principais acontecimentos de cada século. Buscava-se familiarizar o aluno com técnicas de memorização de fatos históricos universais

em suas respectivas datas, associadas ao espaço dos acontecimentos. Assim, o aluno poderia “facilmente” dominar a sequência cronológica dos principais acontecimentos do mundo.

De maneira geral, no Colégio Pedro II e nas escolas públicas, o ensino centrava-se nas preleções dos professores e na leitura de livros que norteavam os alunos para responderem aos questionários que seriam repetidos em arguições orais ou nas provas escritas, realizadas aos sábados – donde o nome de sabatinas. Para a História Geral ou da Civilização, os livros adotados eram franceses, traduzidos ou não. Na História do Brasil, um dos livros mais adotados foi *Lições de História do Brasil*, do professor do Colégio Pedro II Joaquim Manuel de Macedo. A ampla aceitação do livro de Macedo por várias gerações de professores pode ser explicada pelo método nele contido, expressivo de uma visão de aprendizagem. O autor insistiu na importância do método do ensino de História, o qual se tornou a “alma” do livro. Cada “lição” do livro deveria ser exposta pelo professor e lida pelo aluno, que, em seguida, fazia um resumo. Tal resumo seguia um roteiro apresentado como “Quadro sinótico”, dividido em “Personagens”, “Atributos”, “Feitos e acontecimentos” e “Datas”. Pelo compêndio de Macedo pode-se perceber que o método exigia decoração, mas requisitava, pela produção do quadro sinótico, outros esquemas comparativos e analógicos que, por sua vez, auxiliavam na memorização do que era considerado essencial no aprendizado da História.

A introdução do currículo científico não afetou significativamente os métodos de ensino, uma vez que disciplinas como Química, Física e Biologia, as quais eram inicialmente mais experimentais e, em princípio, tendiam a se utilizar de laboratórios, se transformaram em conteúdos mais abstratos e passaram a exigir, de maneira semelhante às demais disciplinas “humanísticas”, a decoração como meio de aprendizagem. A História, assim, continuou com o mesmo método, passando os livros didáticos, cada vez mais, a indicar os rumos da aula, a maneira “correta” de o professor “dar aula”. É importante destacar que não existiam cursos de formação de professores secundários e os livros didáticos eram ferramentas fundamentais para o desempenho da função docente.

No decorrer da década de 1930, apesar das propostas de mudanças na metodologia apresentadas por autores dos programas de ensino da época, continuou sendo considerado fundamental o domínio de extenso conteúdo, de tipo enciclopédico. As contradições entre o que era proposto por meio de métodos ativos, como filmes e excursões, e a prática da memorização mecânica explicam-se em parte pelo sistema de avaliação imposto, o qual exigia o domínio de um conteúdo extenso em um número reduzido de horas-aula de História. O aluno era então conduzido à tarefa de se preparar para provas escritas e orais. Tal sistema justifica assim o costumeiro uso da “cola” para as provas escritas e o dito estudantil “quem não cola não sai da escola”.⁵

QUADRO SYNOPSIS DA LIÇÃO X
DUARTE DA COSTA, SEGUNDO GOVERNADOR-GERAL DO BRASIL
 1505-1528

PERSONAGEM	ATENÇÃO	NOTA E ASSIMILAÇÃO	DATA
D. JOÃO III	Roi de Portugal	Morre	11 de Julho de 1507
D. SEBASTIÃO	Roi de Portugal	Sucedo um ano de idade a seu pai D. João III	1507
D. CATARINA D'AUSTRIA	Rainha de Portugal	Fica regente de Portugal pelo morte de D. João III e nomeação de D. Sebastião	1507
		Recebe a Thron de Souza nos governos para do Brasil	1508
DUARTE DA COSTA	Governador-geral do Brasil	Relatório em carta a D. João, rei de Portugal, e seu alcaide-mor da Bahia	1508
		Relatório em carta a D. João, rei de Portugal, e seu alcaide-mor da Bahia	1508
		Relatório em carta a D. João, rei de Portugal, e seu alcaide-mor da Bahia	1508
PERO FERNANDES SARDINHA	1.º bispo do Brasil	Relatório em carta a governador geral por elisar nos assuntos da paróquia de São Paulo, Alcaide da Bahia, e regimento de São Paulo	1508
		Relatório em carta a governador geral por elisar nos assuntos da paróquia de São Paulo, Alcaide da Bahia, e regimento de São Paulo	1508
		Relatório em carta a governador geral por elisar nos assuntos da paróquia de São Paulo, Alcaide da Bahia, e regimento de São Paulo	1508

PERSONAGEM	ATENÇÃO	NOTA E ASSIMILAÇÃO	DATA
MANOEL DA NOBREGA	Jesuíta notável	Recebe em São Vicente a sua nomeação de primeiro alcaide do Brasil	1508
		Transfere o alcaide de São Paulo para o Brasil, e recebe em São Paulo o seu alcaide	1508
JOSÉ DE ANCHIETA	Jesuíta notável	Chega ao Brasil, assim como outros jesuítas, com Duarte da Costa	1508
DIOGO ALVARES	O Carismático	Morre no século de Sebastião	1508
NICOLAU DURAND VELLOSO	Cavaleiro de Malta e vice-almirante da Britânica	Assistido pelo rei de França e o almirante Gálvez chega ao Rio de Janeiro com uma expedição, e se instala no Rio de Janeiro	1508
		Relatório em carta a governador geral por elisar nos assuntos da paróquia de São Paulo, Alcaide da Bahia, e regimento de São Paulo	1508
DUARTE COELHO PEREIRA	Donatário de Pernambuco	Morre em Pernambuco	1508
JERONIMO D'ALBUQUERQUE	Capitão português	Morre em Pernambuco	1508
CUNHABRE	Chefe indígena	À frente de muitos índios de aldeias alcaide e pai dos portugueses, e os índios de São Paulo	1508

É importante lembrar que o nível secundário de ensino tornou-se obrigatório e era propedêutico, servindo como fase preparatória ao ensino superior. Nessa linha, a História era disciplina presente em vários programas dos cursos preparatórios ou dos exames vestibulares para diversas faculdades. O objetivo do aluno era dominar os conteúdos para ser bem-sucedido no processo de seleção. Por se tratar de exames seletivos, explica-se a extensão dos programas e seu caráter enciclopédico.

A década de 1950 foi marcada pela consolidação do *currículo científico*, fornecendo novo *status* às áreas de conhecimento das ciências exatas. Os métodos e conteúdos de ensino das disciplinas correspondentes provinham de projetos norte-americanos e estavam visivelmente direcionados para a formação de elites voltadas para a produção tecnológica, as quais deveriam estar submissas aos interesses do capitalismo assim como aos valores propugnados pela Guerra Fria. O debate sobre as inovações metodológicas para a História integrava-se nesse contexto político-econômico.

As críticas aos métodos que organizavam e desenvolviam os conteúdos como

um fim em si mesmo passaram a ser a tônica dos professores formados pelos cursos de História das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (FFCLs) que se multiplicavam a partir das décadas de 1940 e 1950. Vários artigos publicados em revistas de História propunham mudanças nos métodos, mas com diferentes posições sobre os objetivos da disciplina. Em muitos desses artigos divulgava-se a ideia de que o professor deveria manter uma atitude de neutralidade diante de todos os acontecimentos históricos do passado ou do presente. A constante solicitação da postura neutra do professor evidenciava, paradoxalmente, o caráter político da disciplina.

Em tese pioneira sobre metodologia de História, a professora Amélia Americano, da cadeira de Didática da USP, defendeu a necessidade de neutralidade e de objetividade mediante a utilização de métodos adequados. O uso de novos métodos era necessário para a concretização dos objetivos de uma formação intelectual, patriótica e humanitária, segundo os pressupostos de Dewey. A tese tecia uma crítica à História que havia servido apenas como treino de memória e propunha que o papel do estudo dos fatos históricos deveria estar relacionado “[a]o desenvolvimento de outros aspectos da inteligência, tais como o raciocínio, imaginação construtiva, julgamento crítico etc.”. Essa proposta poderia impedir o envolvimento do professor em confrontos ideológicos, embora seja fácil constatar, contraditoriamente, a posição da autora sobre a função da disciplina na formação de um indivíduo apto para o exercício da democracia liberal, em oposição a uma formação fundada em princípios do comunismo ou do socialismo.

Nessa perspectiva, as propostas de renovação dos métodos concentravam-se mais em desenvolver “técnicas de ensino” que se utilizassem de variados materiais e recursos didáticos, como leituras diversas de livros didáticos, “textos históricos originais”, jornais e revistas. Acentuava-se a necessidade de neutralidade diante da história recente por parte do professor, justificada pela objetividade fornecida por uma História de caráter científico. Defendia-se e difundia-se a ideia de que a área de humanas deveria, da mesma forma que as disciplinas afins às ciências exatas, fundamentar-se no conhecimento “neutro” e objetivo da produção científica. Os métodos passaram a ser considerados “técnicas de ensino”, e iniciou-se uma fase de propostas pedagógicas que passaram a ser denominadas de “tecnicismo educacional”. Havia “técnicas” para o trabalho em grupo, técnicas de leitura de textos, técnicas para realizar excursões, técnicas de estudo dirigido etc. Não havia, portanto, necessidade de repensar o conteúdo, mas apenas de aperfeiçoar “técnicas do ensino”.

Em oposição à neutralidade diante dos conteúdos e métodos, foram realizadas várias experiências nas escolas de aplicação criadas por muitas FFCLs e em outras instituições de caráter experimental, como as escolas vocacionais. No decorrer da década de 1960, concretizaram-se novos métodos em tais escolas, e a tendência era aliar renovação metodológica a mudanças de conteúdo. Por exemplo, na Escola de Aplicação da USP, os estudos do meio e o uso de audiovisuais, filmes e peças teatrais possibilitavam trabalhos interdisciplinares voltados para

determinados conteúdos, como no caso das “Revoluções”, um dos eixos articuladores do programa para o ensino médio. Assistir a um filme correspondia à análise da linguagem do ponto de vista artístico, mas, sobretudo, a escolha da obra cinematográfica era determinada pelo conteúdo, como no filme *Marat/Sade*, baseado na peça teatral de Peter Weiss, no qual se debate o tema da Revolução Francesa sob uma ótica diversa para a compreensão do denominado “Período do Terror” de Robespierre.

Professores promoviam alguns debates em face de um direcionamento que não se limitava a renovar o método, mas almejava repensar a função social e política das disciplinas escolares, sobretudo da História. Compreende-se então o fechamento, pelo regime militar, dessas escolas que promoviam uma renovação do ensino no sentido de articular conteúdo e método. Explica-se, por conseguinte, a fase posterior, na qual as mudanças metodológicas deveriam limitar-se ao seu caráter técnico. Estudos dirigidos, jogos de memorização, trabalhos em grupo para produção de textos, sem favorecer debates orais, aumento e favorecimento da produção de livros didáticos e os estudos do meio passaram a ser vistos como “técnicas” subversivas.



Sugestões de atividades

1) Análise de documentos

Documento 1: O ensino de História para escolas elementares

“A História deve se iniciar por pequenos contos históricos, que [serviriam] para despertar a curiosidade dos alunos, interessá-los neste gênero de estudos; depois vêm as notícias biográficas dos personagens célebres – episódios importantes da história de cada povo, noções sobre a origem, vida e costumes de cada um –, um esboço geral da história universal, com o desenvolvimento de certas épocas que mereçam estudos especiais.”

Proposta de um educador sobre o ensino de História para as escolas elementares, em 1879.

Documento 2: Saber contar

(Foi mantida a grafia do documento para possibilitar análises também dessas mudanças da escrita.)

“Como nas classes elementares o método biographico e anecdotico é indispensável, cumpre que a mestra possua farto cabedal de episódios interessantes, que logrem prender a atenção da creança. Na phrase de Bliss, é preciso ter a lição na ponta da língua. Si a mestra hesita, ou gagueja ou não sabe contar, como esperar que a escutem com gosto?

Grande difficuldade, saber contar! Em linguagem simples, acessivel a cérebros tão jovens ainda, e com tudo correcta, e principalmente evocativa, escolher o essencial, por de lado quanto é inutil e sobrecarrega a narrativa, discernir a minucia que põe em relevo a

personalidade ou a época: eis o que se não consegue sem esforço, dedicação, amor ao ensino. Por isso vemos communmente quem está desempenhando, sem verdadeira vocação nem preparo pedagógico, a difficillima e nobre funcção de guiar os primeiros passos das creanças no terreno da historia, desobrigar-se, – ou julgar que se desobriga – da rude tarefa, exigindo a repetição decorada de páginas de um manual, epítome ou que nome melhor tenha. Chamam a isso – ensinar historia.

Não é que os manuaes devam ser abolidos. Ao contrário. Reconhecem-lhes a utilidade especialistas como Lavissee, Hinsdale e Bliss, para não multiplicar citações. Mas urge empregá-los de modo adequado, e – dura veritas, sed veritas – pouquíssimos temos que valham.”

SERRANO, Jonathas. *Methodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917. p. 54-55.

Documento 3: Memórias de um aluno

“Governadores-gerais, holandeses e franceses começaram a importunar-me. Esquartejavam-se períodos, subdividiavam-se e rotulavam-se as peças em medonha algazarra. Os meus novos amigos guardavam maquinalmente façanhas portuguesas, francesas e holandesas, regras de síntese – e brilhavam nas sabatinas. Segunda-feira estavam esquecidos, e no fim da semana precisavam repetir o exercício, decorar provisoriamente a matéria. À medida que avançavam, a tarefa ia se tornando mais penosa: ficavam apenas, algum tempo, as últimas lições.

Eu achava estupidez pretenderem obrigar-me a papaguear de oitiva.

Desonestidade falar de semelhante maneira, fingindo sabedoria. Ainda que tivesse de cor um texto incompreensível, calava-me diante do professor – e a minha reputação era lastimosa.”

RAMOS, Graciliano. *Infância*.

Documento 4: Os objetivos do ensino da História no curso secundário

“A História matéria tem uma finalidade a preencher (...) como a de formar a personalidade integral do adolescente e, em segundo plano, fornecer-lhe conhecimentos básicos.

Como preenche a História essa função?

Inicialmente pelo seu caráter informativo, amplia a visão intelectual, fornece conhecimentos novos. Por outro lado ela dá margem à expansão do aluno – oralmente ou por escrito. Sendo matéria essencialmente expositiva, desenvolve hábitos de expressão e sistematização do pensamento. O aluno aprende a expressar-se, a formular suas ideias com clareza e método. O aproveitamento da História nesse sentido depende, evidentemente, da orientação seguida pelo professor. O uso e abuso de perguntas nas sabatinas e exames, o que facilita sem dúvida alguma o trabalho de correção, é, a esse respeito, pouco producente. A exposição oral contribui para dar segurança ao aluno, domínio e controle de si mesmo, hábito de falar em público. Diminui inibições. Dessa forma estamos contribuindo para a formação de sua personalidade. A História ainda pode também desenvolver o raciocínio. Educa a imaginação. Formulando problemas, analisando os porquês, as razões, as condições que explicam um determinado fenômeno, problemas da sociedade. Enxergar soluções. Mas tudo isso sempre que a História ensinada permaneça num plano explicativo e não se restrinja a fastidiosa enumeração de fatos, dados, nomes, geralmente sem significado, e que são obrigatoriamente decorados pelos alunos.”

COSTA, Emília Viotti da. *Revista de História*, 1957.

Compare os diferentes métodos e objetivos do ensino de História expressos nos documentos e analise o contexto das mudanças propostas.

Bibliografia

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de*

História nas escolas paulistas – 1917-1930. São Paulo: Loyola, 1990.

_____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

BRUTER, Annie. *L'histoire enseignée au Grand Siècle: naissance d'une pédagogie*. Paris: Belin, 1997.

CARVALHO, Delgado de. *Introdução metodológica aos Estudos Sociais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

CASTRO, Amélia Americano F. Domingues de. *Princípios do método no ensino de História: didática geral e especial*. 1952. Tese – FFCH/USP, São Paulo.

CHERVEL, A.; COMPERE, M. M. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa-Revista da FE/USP*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 147-170, jul./dez. 1999.

CORDEIRO, Jaime F. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

COSTA, Emília Viotti da. Os objetivos do ensino da História no curso secundário. *Revista de História*, São Paulo, n. 29, jan./mar. 1957.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

LACERDA, Joaquim Maria de. *Pequena História do Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1911.

LEITE, Miriam Moreira. *O ensino de História no primário e no ginásio*. São Paulo: Cultrix, 1969.

MACEDO, Joaquim Manuel de. *Lições de História do Brasil*. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1884.

MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?* Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MATTOS, Ilmar Rohloff de (Org.). *Histórias do ensino de História*. Rio de Janeiro: Access, 1998.

NADAI, Elza. A escola pública contemporânea: os currículos oficiais de História e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.

PIRES, Veríssimo Lopes. *Ensino de História nas escolas primárias (1940-1960)*. 1996. Dissertação de mestrado – FE/USP, São Paulo.

SERRANO, Jonathas. *Methodologia da História na aula primária*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1917.

III

História nas atuais propostas curriculares

No decorrer dos anos de 1990, criaram-se várias propostas curriculares de História para o Ensino Fundamental e Médio, produzidas pelos Estados e municípios, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) elaborados a partir de 1996 pelo Ministério da Educação. Nas primeiras décadas do século XXI, novas mudanças curriculares têm sido introduzidas, em âmbito nacional, proporcionando impactos significativos para a História escolar, com destaque para as que decorreram das Leis n.10.649/2003 e a n.11.645/2008, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao acompanhar os diversos projetos curriculares deste período, é possível identificar que estamos diante de uma verdadeira disputa pelas “narrativas curriculares”. Nas primeiras décadas do século XXI, tem sido elaborada uma variedade de propostas que almejam proporcionar um ensino de História mais significativo para a geração do mundo tecnológico, com seus ritmos diversos de apreensão do presente e seu intenso consumismo, o qual desenvolve, no público escolar, expectativas utilitárias muito acentuadas. Mas, ao lado de propostas tecnicistas, têm sido produzidos outros projetos curriculares que retomam o sentido humanístico do conhecimento escolar, nos quais a História se situa no centro dos debates.

As recentes propostas curriculares inserem-se em um momento importante da história do ensino de História. Por isso, cabe analisar, com rigor, os novos rumos projetados pelas políticas públicas educacionais para que se possa discernir o que efetivamente está em processo de mudanças e como atualmente ocorre “a seleção cultural” do conhecimento essencial para os alunos em suas diversidades econômicas e culturais. Há propostas de mudanças que precisam ser identificadas, mas é necessário também verificar as “tradições escolares” que permanecem e as reinterpretações dadas a antigos conteúdos e métodos.

Nos anos 1970, como foi apresentado no capítulo anterior, prevaleceram mudanças relativas aos métodos e às técnicas de ensino que visavam atingir um número maior de alunos de diferentes condições sociais, econômicas e culturais, tendo como princípio a redução do conhecimento histórico que foram sendo

simplificados e resumidos. Nas escolas públicas, destinadas a alunos das camadas mais carentes da população, reduzia-se ao máximo o conteúdo explícito e recorria-se a testes ou “trabalhos em grupo” para realizar uma rápida avaliação em classes cada vez mais lotadas, com diminuição da carga horária e de aulas semanais.

No que se refere às renovações curriculares atuais, há indagações sobre o significado e o alcance das mudanças de tais propostas para todos os níveis de ensino. Novamente, retoma-se o debate sobre a organização curricular com base em disciplinas escolares ou por “áreas de conhecimento”. Sob tais perspectivas, cabe indagar se a permanência da História nos currículos da escola básica como disciplina se insere em projetos que defendem o conhecimento escolar de caráter científico como fundamental para se contrapor a propostas de caráter tecnicista propensas a uma dominação ideológica controlada por interesses predominantemente empresariais, submetidos à lógica do mercado e seus projetos de redefinição do lugar dos trabalhadores na nova ordem mundial.

1. Renovações curriculares

1.1. DIMENSÕES INTERNACIONAIS DAS PROPOSTAS CURRICULARES

A série de reformulações curriculares na década de 1990 e início do século XXI não é um fenômeno nacional. Outras nações também enfrentam mudanças em seus currículos oficiais, e muitas das propostas de países latino-americanos e europeus têm sido reformuladas sob padrões semelhantes quanto à estrutura, pressupostos e princípios pedagógicos.

Nossos currículos de História (como já foi assinalado em capítulo anterior) têm seguido modelos externos, especialmente os de países europeus. Essa tendência na história curricular brasileira tem sido mantida e, nesse sentido, é importante identificar as características das propostas atuais no que se refere às interferências externas em seu processo de elaboração e refletir sobre as recentes formas de apropriação de modelos internacionais.

Os currículos escolares têm sido objeto de várias análises que situam seu significado político e social. Essas dimensões precisam ser entendidas para a compreensão do direcionamento da educação escolar e o papel que cada disciplina tende a desempenhar na configuração de um conhecimento próprio da sociedade contemporânea.

O movimento de reformulação curricular das décadas de 1980 e 1990 decorre da nova configuração mundial, cujo modelo econômico é o de submeter todos os países à lógica do Mercado. Uma lógica que cria outras formas de dominação e de exclusão, principalmente porque o mundo capitalista não corre grandes perigos após as vicissitudes do socialismo no mundo ocidental. O desenvolvimento dos países depende de articulações com essa “nova ordem mundial” e de submissões a ela, a qual, entre outros valores, tem instituído nova concepção de Estado e

determinado maior fortalecimento das empresas privadas e financeiras internacionais. Há, portanto, a lógica da privatização, do lucro e da tecnologia a ser implementada no setor educacional, e, segundo Reid (1984, p. 68), “uma boa parte da mercantilização das escolas é considerada óbvia agora em muitos países, no sentido que atingiu seu *status* mitológico”.

No que se refere aos Estados mais pobres ou emergentes, estes estão cada vez mais, dependendo do poder político local e suas formas de facilitar a entrada de “capitais estrangeiros”, ao promoverem a “quebra de barreiras alfandegárias para os produtos estrangeiros” e ao fazerem empréstimos nas instituições financeiras internacionais para depois obrigar a nação a “pagar em dia os juros das dívidas externas”.

À sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do Mercado que, aparentemente, exige domínios mais amplos do “conhecimento”. Para esse modelo capitalista, criou-se uma “sociedade do conhecimento” que promove formas de manejar e manipular informações provenientes de intenso sistema de redes de comunicação e de se organizar de maneira mais autônoma, individualizada e de forma competitiva nas relações de trabalho.

Tais propósitos concebidos sob a ótica dos países desenvolvidos, notadamente os Estados Unidos da América, articulam-se a outros oriundos das práticas de mobilização social, que têm provocado, entre outras consequências, intenso movimento migratório de populações dos países pobres para os mais ricos: da África e do Leste europeu para os países ocidentais da Europa, e da América Latina para os Estados Unidos. Nos “países emergentes”, caracterizados, em sua maioria, por uma distribuição de renda desigual que provoca fossos cada vez mais profundos entre pobres e ricos e por índices de desemprego crescentes, o processo migratório continua a seguir das áreas mais pobres para centros urbanos com maiores oportunidades de sobrevivência. O público escolar em tais condições se divide entre escolas particulares, cada vez mais numerosas com seus aportes governamentais que garantem ampla lucratividade, e escolas públicas precarizadas. As condições heterogêneas do sistema educacional caracterizam os espaços educacionais e têm proporcionado dificuldades para a criação de currículos uniformes, prevalecendo uma maior flexibilidade curricular para que se possa adequar às circunstâncias e situações diversas.

Dessa forma, as contradições nas reformulações curriculares tornaram-se inevitáveis, apesar das propaladas tendências de homogeneização idealizada pelos defensores da sociedade “globalizada”.

No Brasil, as reformulações curriculares iniciadas no processo de democratização da década de 1980 pautaram-se pelo atendimento às camadas populares, com enfoques voltados para uma formação política que pressupunha o fortalecimento da participação de todos os setores sociais no processo democrático proporcionado pela Constituição de 1988. Com tais propósitos, no entanto, introduziram-se também, no decorrer da década de 1990, em diversas propostas, projetos vinculados aos das políticas liberais voltadas para os interesses

internacionais. Como parte da política do governo federal, o Ministério da Educação (MEC), alinhado ao modelo neoliberal, se comprometeu a realizar total reformulação curricular que abarcasse todos os níveis de escolarização, do Infantil ao Superior, para atender aos novos pressupostos educacionais. Nesse contexto foi apresentada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 1996, que determinou, com nova redação pela Lei n. 12.796, de 2013:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A partir de 1996, teve início a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sob uma orientação internacional oriunda de pressupostos da psicologia da aprendizagem piagetiana. Cabe ressaltar que essa tendência psicologista dos currículos não era nova, mas foi redimensionada sob novas perspectivas, prevalecendo as interpretações de alguns educadores, notadamente do espanhol Cesar Coll, daquilo que denomina de construtivismo. Essa linha de orientação para os currículos norteou as reformulações dos países ibéricos e da América Latina, especialmente os que integravam o Mercosul (a Argentina, o Uruguai, o Paraguai e o Brasil).

Em 2014 novamente se retomou o debate sobre a construção de uma “base nacional comum curricular” (BNCC), conforme previa a LDB de 1996. Esta se constituiu, então, em um documento, cujo objetivo é sistematizar o que deve ser ensinado nas escolas do Brasil inteiro, englobando desde a Educação Infantil ao final do Ensino Médio. A elaboração da BNCC, iniciada em 2014 em meio a uma grave crise política no País que possibilitou o retorno ao Poder Executivo de políticos alinhados a interesses internacionalistas, tem como tendência uma organização sob a concepção de *currículo avaliado*.

O documento curricular tem sido produzido sob orientação do MEC, mas com a participação de novos interlocutores, como a Fundação Vanzolini e especialmente de gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Na atual proposta, um dos principais organizadores da BNCC é a Fundação Lemann que, com um grupo “plural e suprapartidário” integra o Movimento pela Base Nacional Comum, busca “subsidiar o debate e a redação” do novo documento com vistas a “uma educação de qualidade para todo o País” para garantir, segundo a própria Fundação, “ao longo do processo a observação de alguns princípios considerados fundamentais”, que a BNCC “possa de fato ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação de todo o País”. Importante destacar que a equipe da Fundação Lemann participante dos Seminários das reformulações do documento curricular é composta por um grupo de jovens intelectuais com experiências diversas em países estrangeiros, formados majoritariamente por engenheiros especializados em computação, administradores de empresas, economistas, especialistas em Estéticas Tecnológicas e Redes de Comunicação em Empresas, gestão de *marketing*, entre

outros. Em seu conjunto, trata-se de uma equipe com características diferenciadas de outros momentos, ao se constituir como um grupo sem nenhuma experiência em educação básica ou com um mínimo de formação em educação.

A participação de instituições dessa natureza na construção dos currículos no Brasil comprova, assim, as afirmações de Ivor Goodson (2014, p. 34) sobre a tendência mundial na definição dos rumos educacionais em escala internacional:

A defesa de um novo currículo e de mudanças na educação é proveniente, agora, de instituições como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. O que é que esses sujeitos sabem sobre educação? Nada. Por que devemos ouvir o Banco Mundial? É completamente ridículo, mas se olharmos de onde vieram muitas das iniciativas novas e reformas, elas estão sendo produzidas pelos especialistas financiados pela indústria. Eis um exemplo do mundo novo em que vivemos, que é um mundo do domínio corporativo. Não se deve acreditar que vivemos sob controle governamental, pois, de fato, vivemos sob o domínio corporativo e o currículo demonstra isso claramente. Não se trata mais de raízes educacionais, mas tem a ver com o FMI, o Banco Mundial, tem a ver com laboratório de ideias. O que acontece com o neoliberalismo e as práticas educacionais? A privatização se inicia no nível da sala de aula, com o currículo, a maneira que a educação é formada. Então verifica-se a “formulação das mudanças”, esses interesses corporativos que controlam a televisão, a maioria dos jornais e basicamente conseguiram o controle da narrativa. Eles promovem e impulsionam as mudanças: eles podem dizer “nós precisamos de testes, precisamos de professores mais responsáveis, precisamos deste currículo, precisamos de um currículo que seja mais econômico, não precisamos de Sociologia, nós precisamos [...]. Eles podem dizer tudo isso e promover o que eles querem e depois legalizar o que desejam.

1.2. CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM EM PROPOSTAS CURRICULARES

Os currículos prescritos da década de 1990, incluindo as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), centraram-se na relação entre *ensino* e *aprendizagem*, e não mais exclusivamente no *ensino* como anteriormente.

Vários estudos têm destacado as diferentes formas de produzir currículos, assim como os sujeitos que têm executado essa tarefa, sendo possível distinguir o conjunto complexo de elementos que os integram, desde a sua elaboração como documento oficial, até sua efetivação por professores e alunos nas salas de aula.

A concepção de currículo, segundo estudos contemporâneos, abrange todas suas dimensões, distinguindo-se o *currículo formal* (prescrito, pré-ativo ou normativo) criado pelo poder estatal, o *currículo real* (ou interativo) correspondendo ao que efetivamente é realizado em sala de aula por professores e alunos, e o *currículo oculto*, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, entre outros. Estudos recentes têm destacado ainda o *currículo avaliado*, que se materializa pelas ações dos professores⁷ e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. O *currículo avaliado* tem-se constituído, nos últimos anos, como condição fundamental na elaboração dos conteúdos à medida que os alunos têm sido submetidos a “sistemas avaliativos

externos” e, de forma bastante reduzida, pelos sistemas estabelecidos pelos professores em sala de aula.

Os sistemas avaliativos organizados pelo Estado brasileiro, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) assim como os efetivados pelos governos estaduais e municipais, ou ainda a avaliação em aliança com a política proposta pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) por intermédio do qual se aplica o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), têm determinado a constituição de verdadeiros *currículos nacionais extraoficiais* que acabam por universalizar conteúdos que os alunos “devem aprender”, obrigatoriamente, para a realização das provas. O desempenho dos alunos, por essas formas de avaliação externa à escola, conforma os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e este tem definido a forma de condução das políticas públicas do País.

Segundo Mello (2014, p. 18), pode-se concluir que

as políticas educacionais dos governos subnacionais passaram a deslocar paulatinamente o foco do currículo prescrito e interativo de suas redes de ensino para dar ênfase ao currículo avaliado pelo sistema de avaliação em massa, seja em exames de âmbito nacional (Prova Brasil, Saeb, Enem, ENCCEJA), seja em nível estadual ou local, com o objetivo de verificar se determinadas aprendizagens, medidas por provas padronizadas, estavam sendo atingidas.

Desta forma, mesmo havendo concordância sobre o direito e a necessidade do governo, em âmbito nacional ou nas esferas estaduais e municipais, de realizar avaliações sistematizadas, o problema situa-se nas alterações das práticas escolares decorrentes de tais avaliações. As avaliações não estão servindo, efetivamente, para melhorias do sistema educacional em seu cotidiano nas salas de aula, mas têm sido utilizadas para ampliar o controle sobre as práticas escolares, em uma interferência direta, na atuação dos docentes, no sentido “vigiar e punir” com base em um sistema judiciário e administrativo organizado de forma coercitiva como muito bem apresentou o filósofo e historiador Michel Foucault (1984).

A seleção dos conteúdos escolares, na atualidade, torna-se, cada vez mais dependente do que se pretende avaliar externamente, invertendo-se, desta forma, o lugar da *aprendizagem* no currículo. Assim, os conteúdos escolares e métodos de ensino, na perspectiva do *currículo avaliado*, são construídos e selecionados sob uma lógica diversa dos anos de 1980 e 1990.

O historiador da educação David Hamilton (2001) destaca em suas análises sobre as *aprendizagens escolares* que é possível associarmos a *virada instrucional* do século XVI a que ocorre no século XXI, ao distinguirmos *aprendizagem* de *instrução*.

No século XVI, segundo Hamilton (2001), ao se pensar a escolarização para um conjunto amplo da sociedade e ao se efetivarem as práticas educacionais, houve um deslocamento dos objetivos da *aprendizagem* para a *instrução*. Os educadores do período do Renascimento concebiam as finalidades da educação como formas de aproximação dos seres humanos a ideais de vida, como “um regime de autoformação política”. Estas finalidades exigiam métodos diversos aos

que se iniciaram sob o período de Comenius, que instaurou o denominado “mundo da instrução”⁸ para se estender a muitos educandos. A instrução para “muitos alunos” exigia uma metodização que vinculava o aprender a uma forma tecnocrática. Desta forma, segundo Gilbert (1960, p. 66), criaram-se os *métodos catequéticos* como um sistema de *instrução*:

Uma arte (a catequese), é introduzida em um método através de regras curtas, facilmente memorizáveis, definidas claramente de modo que o estudante possa dominar a arte (de aprender) no mais curto período de tempo possível. Para se credenciarem como metódicas, as regras de uma arte exigem ser dispostas em uma certa ordem.

Essas formulações se constituíram em uma verdadeira *virada instrucional* em que foram sendo incorporadas as palavras-chave: *método, transmissão, currículo e catequese*. Essas noções, introduzidas a partir de 1650, têm sido utilizadas, na atualidade, para a formatação da escola moderna e abrange os vários níveis e idades no processo de escolarização. Hamilton ainda esclarece que é possível entender esta prevalência instrucional ao refletirmos sobre a relação entre *teste de múltipla escolha* e o *catecismo* na atual *cultura da aprendizagem*.

Esta *cultura da aprendizagem* pode, efetivamente, ser identificada em propostas atuais curriculares cujos objetivos estão diretamente vinculados às formulações das avaliações. É exemplar, desta tendência, o currículo do Estado de São Paulo – *São Paulo faz Escola* – de 2008, em que o secretário da Educação, no documento dirigido aos professores, enfatiza que o

grande desafio [...] é justamente melhorar a qualidade de nossa educação pública medida pelos indicadores de proficiência dos alunos e ainda esclarece que melhorar esses indicadores, porém, não é tarefa de presidentes, governadores ou secretários. É dos professores em sala de aula no trabalho diário com seus alunos. (Caderno do Professor – São Paulo, S. E, 2009).

E, na perspectiva de responsabilizar exclusivamente os professores pelo bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, o governo produziu o *Caderno do Professor*, que delimita todo o percurso das aulas.

Conforme Ciampi *et al.* (2009, p. 377), pela análise de professores do GT de Ensino de História da Anpuh/SP, o objetivo central do *Caderno do Professor* é o de orientar

minuciosamente cada passo da atuação docente através das Orientações de Atividades [...] do tempo previsto para o desenvolvimento de cada atividade, da seleção dos temas e conteúdos e das formas de avaliação e de recuperação.

Por esse material, pode-se identificar, com precisão, o lugar dos testes de múltipla escolha como base para a avaliação, assim como instrumento primordial dos órgãos educacionais para conduzir a aprendizagem dos alunos. Fica bastante evidente que, ao se constituírem como principal instrumento de avaliação, os *testes de múltipla escolha* são bastante reducionistas do saber escolar e conduz os alunos a se tornarem especialistas em novas técnicas do “aprender de cor” conteúdos que logo serão descartados e esquecidos.

Considerando as práticas avaliativas disseminadas no sistema escolar e que

estas são determinantes do futuro dos alunos em sua trajetória profissional, torna-se fundamental que todos os educadores respondam a uma pergunta aparentemente muito simples: o que exatamente os *testes de múltipla escolha* avaliam?

1.3. CONCEPÇÕES DE CONTEÚDO EM PROPOSTAS CURRICULARES

A seleção dos conteúdos tem sido, historicamente, objeto de disputas complexas e dividem educadores e técnicos no processo de elaboração das propostas curriculares.

No Brasil, na década de 1980, o debate sobre os conteúdos escolares havia dividido educadores preocupados com reformulações curriculares capazes de integrar os alunos das camadas populares. Havia consenso sobre a relevância social dos conteúdos veiculados nas escolas, mas havia divergências sobre quais conteúdos deveriam ser alterados ou mantidos no processo de reformulação curricular.

De um lado havia os defensores da ideia de que a escola deveria fornecer os mesmos conteúdos das demais escolas da elite, servindo o domínio desses *conteúdos tradicionais* como instrumento para a ascensão social. Tal domínio deveria ser a base de sustentação qualitativa por intermédio da qual se realizariam as transformações das relações sociais vigentes. A apropriação dos conteúdos das “escolas de elite” pelas classes populares fundamentava a “pedagogia dos conteúdos” e, essa tendência orientou várias reformas dos anos de 1990.

Em oposição a essa linha denominada *conteudista*, os defensores da “educação popular”, inspirados em Paulo Freire, entendiam que a escola não podia ser o local apenas de transmissão e conteúdos valorizados pelos setores dominantes, mas deveria se ater a *conteúdos significativos*. Estes incorporam parte do conteúdo tradicional, mas enfatizam temas capazes de proporcionar uma leitura do mundo social, econômico e cultural das camadas populares, para que tais conteúdos possam se transformar em instrumentos de ações políticas no processo de democratização do País. Assim, seus defensores ressaltavam a necessidade de repensar os critérios para seleção dos conteúdos e sustentavam que a escola não poderia estar limitada a criar mecanismos ou aperfeiçoar métodos para transmitir conteúdos repletos de erudição e de valores criados para atender aos interesses das elites.

As divergências sobre os *conteúdos escolares* ainda permeiam o cotidiano escolar ou *currículo real*, assim como estão implícitas nas formulações dos currículos oficiais. A importância dispensada ao debate, vale a pena ressaltar, tem trazido avanços para o estabelecimento de critérios para a seleção dos conteúdos, resultando em uma concepção mais complexa, ao envolver a relação ensino-aprendizagem nesse processo.

De acordo com alguns currículos, os conteúdos escolares correspondem à integração dos vários conhecimentos adquiridos na escola. Destarte concebe-se como *conteúdo escolar* tanto os *conteúdos explícitos* de cada uma das disciplinas

como a aquisição de *valores e habilidades* que fazem parte das práticas escolares. Os conteúdos escolares incluem, por exemplo, aprendizagens de outras linguagens, da norma culta da língua ao domínio do significado das imagens de revistas em quadrinhos, de propagandas ou de filmes. Em História, não se entende como apreensão de conteúdo apenas o domínio, pelo aluno, de informações e conceitos de determinado período histórico, mas também a capacidade de fazer comparações com outras épocas usando, por exemplo, dados resultantes da habilidade de leitura de tabelas, gráficos e mapas ou de interpretação de textos. Os conteúdos escolares correspondem também às formas de apresentação de determinado saber escolar, as quais podem ser por escrito ou pela oralidade, via debates, atividades em grupo, apresentação de uma peça teatral, entre outros.

Há, pois, um entendimento explícito e não mais oculto de que a escola não é apenas o “lugar” no qual os alunos são alfabetizados ou obtêm informações de maneira sistematizada pelas disciplinas escolares, mas também como a instituição em que se aprendem conteúdos sociais e culturais associados a comportamentos, valores, e ideários políticos múltiplos e democráticos. Esse conjunto de saberes são “conteúdos escolares”, que exigem, portanto, uma integração nos programas e planos escolares e devem ser igualmente planejados e avaliados.

Em contraposição a essa concepção de educação escolar integrada, setores políticos do País têm elaborado projetos denominados “Escola sem Partido”. Trata-se de propostas com uma estratégia organizada por intermédio de Projetos de Lei (PLs), que têm tramitado pelo Congresso Nacional, nas Assembleias Estaduais e Câmaras Municipais do País. Os projetos, cujo teor propositivo fere a LDB de 1996 a Constituição de 1988, assim como a convenção Internacional da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da qual o Brasil é signatário, visam a submissão da escola pública aos valores exclusivos de determinados setores da sociedade, sendo seus proponentes representantes de partidos políticos das elites e/ou declaradamente de posições políticas conservadoras, conforme constata o historiador Fernando Penna (2016):

O programa “Escola sem partido” foi criado [no Rio de Janeiro] por iniciativa do deputado estadual Flávio Bolsonaro, que entrou em contato com Miguel Nagib, criador do movimento homônimo, e encomendou a produção de um projeto de lei (PL n. 2.974/2014), apresentado por ele no dia 13 de maio de 2014 na Alerj. Algumas semanas depois, seu irmão, Carlos Bolsonaro, vereador no Rio de Janeiro, apresentou proposta semelhante para o município (PL 867/2014).

Os projetos da “Escola sem Partido” são de tendências partidárias e ideológicas bastante evidentes, conforme se pode constatar pela trajetória pública de seus proponentes, apesar das declarações de uma aparente neutralidade política. Do ponto de vista dos pressupostos educacionais, os projetos apresentam uma mudança radical quanto à atuação dos professores ao negarem sua ação como educadores. E esta questão tem sido a mais polêmica e contestada.

Juristas concordam em admitir que a proposta é contrária ao que está formalizado pela Constituição da República de 1988 em vários de seus princípios e, em especial, no que se refere ao direito de convivência democrática, nas escolas

públicas, do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. O pluralismo de ideias deve ser extirpado das salas de aula, segundo os mentores da “Escola sem Partido”, porque pode coagir os alunos a mudarem as crenças religiosas, políticas e ideológicas adquiridas no “seio das famílias”. Além disso, os ideólogos da “Escola sem Partido” parecem ignorar a Constituição de 1988 que afirma ser a educação escolar dever do Estado e da família e não exclusivamente da família.

Os projetos da “Escola sem Partido” justificam⁹ o controle da atuação dos professores nas salas de aulas das escolas públicas com base nas premissas de Armino Moreira, autor da obra *Professor não é educador* (Edésio, 2013), pela qual o autor delimita a esfera de atuação docente como mero instrutor. O professor, na perspectiva dos ideólogos dos projetos da “Escola sem Partido”, não é um educador e seu ofício é o de um técnico, cuja função se limita a auxiliar os alunos na apreensão de determinados códigos de letramento, matemáticos, de destrezas manuais e físicas, entre outros. O professor é um mero instrutor e os alunos não têm o direito de conhecer e dialogar com outros valores ou ideias no espaço público da escola. O objetivo é transformar a educação em uma questão privada, responsabilidade exclusiva das famílias, o que contraria a Constituição Federal do Brasil (1998), que afirma:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Pelos projetos da “Escola sem Partido”, considerando os diferentes valores políticos e religiosos das famílias, os conteúdos escolares devem ser mínimos e destinados a garantir apenas uma formação para facilitar a entrada dos alunos no mundo do trabalho. Devem ser excluídas informações, por exemplo, das teorias científicas sobre a origem da espécie humana ou sobre gênero e as diferentes formas de sexualidade ou ainda sobre os princípios políticos divergentes na atualidade ou no passado. O debate de ideias nas salas de aula é considerado ato nefasto e deve ser imediatamente registrado pelos alunos e denunciado para que ocorra o afastamento do docente da escola. A educação ideal decorrente do Projeto é uma formação de crianças e jovens especializados em delação tal qual ocorreu nas escolas de regimes ditatoriais, como as do regime nazista e da fase das ditaduras recentes em países da América Latina.

Para cumprir as determinações da “Escola sem Partido”, deve-se, portanto, excluir a formação Ética das salas de aula e manter uma formação Moral e Cívica determinada e delimitada pelo poder político vigente. Racismo, sexualidade, preconceitos, violação dos direitos humanos, em especial direitos da mulher, dentre outros, são temas que devem ser excluídos da escola pública.

Desse modo, a ideologia da “Escola sem Partido” expressa-se de forma explícita e contrária ao que é proposto pelo discurso de neutralidade ao proibir aulas dialogadas, debates de ideias, de contestação de argumentos tanto por parte dos alunos como do professor e, ao se opor a um exercício profissional inspirado na concepção do docente como trabalhador intelectual. Trata-se de uma ideologia

que se proclama como neutra, mas parte do princípio da “mordação” e da punição de profissionais que ousarem se opor ao regime vigente. Nesse sentido, há a adesão de grupos neoliberais cujo camuflado conservadorismo se expressa pelos projetos educacionais que estabelecem um controle rígido para assegurar que nenhum tipo de conhecimento radical, social, útil ou alternativo consiga entrar na sala de aula e se desvie do objetivo central que deve estar limitado a atender às necessidades do mercado, com vistas à formação de cidadãos para o mundo do trabalho global da nova ordem mundial.

Professores de História ou de Filosofia, por exemplo, em tal contexto educacional, não poderão jamais contar a história do filósofo grego Sócrates, que ensinava para jovens de Atenas nos anos finais do século V a.C. Não poderá ser mencionado em sala de aula que Sócrates foi acusado de *corromper a juventude* e ser contrário aos deuses atenienses em suas aulas nas ruas de Atenas. Não será também permitido apresentar a defesa contundente que ele próprio fez diante do tribunal de Atenas, conforme foi descrita na obra *Apologia*, por seu discípulo Platão. Em sua defesa, Sócrates explicou seu método dialógico que utilizava com os jovens para que estes pudessem chegar ao conhecimento por ele denominado de maiêutica ou “parto que traz à luz o conhecimento e a verdade”. O método socrático tinha como base argumentos e exercícios dialéticos, devendo, por intermédio desse procedimento, haver a prevalência do intelecto sobre a opinião. E, foi exatamente por ensinar os jovens a pensarem que Sócrates foi acusado de *corromper a juventude* por prestigiados políticos atenienses. Uma acusação infundada, segundo defesa do próprio Sócrates (apud Platão, 2008, p. 10):

Eis a verdade, cidadãos atenienses, e eu falo sem esconder nem dissimular nada de grande ou de pequeno. Saibam, quantos o queiram, que por isso sou odiado: é que digo a verdade, e que tal é a calúnia contra mim e tais são as causas. E tanto agora como mais tarde ou em qualquer tempo, podereis considerar estas coisas: são como digo.

Sua defesa diante do tribunal ateniense esclareceu, então, efetivamente, porque estava sendo acusado e a quem interessava ser condenado à morte (apud Platão, 2008, p. 17):

Por toda parte eu vou persuadindo a todos, jovens e velhos, a não se preocuparem exclusivamente, e nem tão ardentemente, com o corpo e com as riquezas, como devem preocupar-se com a alma, para que ela seja quanto possível melhor, e vou dizendo que a virtude não nasce da riqueza, mas da virtude vem, aos homens, as riquezas e todos os outros bens, tanto públicos como privados. [...] Se, falando assim, eu corrompo os jovens, tais raciocínios são prejudiciais; mas se alguém disser que digo outras coisas que não essas, não diz a verdade. Por isso vos direi, cidadãos atenienses, [...], absolvendo-me ou não, não farei outra coisa, nem que tenha de morrer muitas vezes.

Conteúdos e métodos escolares, portanto, situam-se em um terreno de disputas políticas acirradas que ultrapassam a problemática epistemológica, e pela dimensão das questões envolvidas têm-se estendido para outros setores educacionais, em especial, nos cursos universitários em geral e, particularmente, nos de Licenciatura e de Pedagogia, que têm se encarregado da formação docente e das pesquisas educacionais por todo o país.¹⁰

1.4. MÉTODOS E NOVAS TECNOLOGIAS

As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos currículos mais recentes organizaram-se em torno de duas premissas. Um pressuposto básico e fundamental corresponde à articulação entre método e conteúdo. Essa articulação será objeto de análise mais detalhada em capítulo posterior e apresentada de forma mais direta com a História escolar. O segundo pressuposto é o de que os atuais métodos de ensino têm, necessariamente, de se articular às novas tecnologias para que a escola possa dialogar e se identificar com as novas gerações pertencentes à “cultura das mídias”.

As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzido novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino.

Um primeiro impacto nos meios de transmissão de informação ocorreu com a difusão maciça da televisão em seu intenso e contínuo processo de comunicação audiovisual. As atuais gerações convivem com informações obtidas por imagens e sons, e essa situação tem provocado mudanças substantivas na escolarização com seus métodos tradicionalmente criados por intermédio do uso de materiais escritos e oralidades interpessoais. Segundo especialistas de estudos de linguagem, as novas tecnologias têm revolucionado as formas de aquisição de conhecimento por sua capacidade e poder de estabelecer comunicações mais individualizadas e interativas, além de criar novos tempos e formas de leitura que incluem textos escritos, sons e imagens.

O problema, para a situação escolar, consiste em utilizar, dentro de métodos pedagógicos consistentes, os novos suportes de informação em substituição ao material tradicional, tais como livros didáticos e cadernos, cujo princípio está associado ao ensino de “ler e escrever” em ritmo mais apropriado para a reflexão, além de ser apresentada por intermédio de suportes especialmente produzidos com esta finalidade. O ritmo das informações e a forma como os suportes tecnológicos as disponibilizam são diferentes da tradição pedagógica e são produzidas com outras finalidades que necessitam de novos métodos de leitura e análises ainda parcialmente incorporados por educadores. Vale destacar que não se trata apenas de dominar o uso dos suportes tecnológicos.

As mudanças culturais provocadas pelos meios audiovisuais e pelas diferentes mídias são inevitáveis, pois geram sujeitos com novas habilidades e diferentes capacidades de entender o mundo. Para analisar essas mudanças, há a exigência de novas interpretações dos meios de comunicação que ultrapassem aquelas que os considerem degenerescência. Tornam-se necessárias interpretações, por parte dos educadores, que possibilitem um entendimento das configurações culturais emergentes de maneira a possibilitar diálogos constantes com os alunos. Por outro lado, e este é o mais importante desafio para os professores, não se pode ser ingênuo em relação a essa nova cultura.

Um problema fundamental para entender o significado das tecnologias na cultura contemporânea é o alcance delas como difusoras de informações e o

modo como tais informações se integram na configuração do conhecimento escolar. Vários estudos revelam que as novas formas de apreensão do conhecimento ocorrem pela alternância entre a oralidade, os sons e o visual, os quais, em certa medida, põem a informação da linguagem escrita em plano secundário. Outra caracterização da forma pela qual o conhecimento é apreendido corresponde à fragmentação das informações provenientes de diferentes espaços e de maneira simultânea. Semelhante forma de aquisição da informação exige cuidados na análise quando apresentada em sala de aula.

Exemplificando, os diversos eventos amplamente divulgados tanto pelas mídias televisivas como pelas redes sociais sobre “atentados terroristas”, começando pelo famoso evento da destruição das torres do World Trade Center, ocorrida em Nova York (EUA), no dia 11 de setembro de 2001, assim como vários “atentados” em famosas cidades europeias no decorrer do século XXI pelos “islâmicos” podem, ou devem tornar-se objeto de estudo histórico. O estudo desses episódios pelos professores de História seria associado provavelmente às relações entre o denominado “terrorismo” e o atual estágio do capitalismo norte-americano e políticas econômicas do ocidente europeu, mas estaria incompleto sem uma análise do papel das mídias e das formas como difundem os acontecimentos pelo mundo todo. Assim, tanto o conteúdo histórico e político dos episódios “terroristas” como as imagens produzidas e divulgadas pelas diversas mídias precisam ser transformados em objeto de estudo, se pretendemos evitar um ensino alienado e dogmático ou ainda meramente informativo conforme indicam as manchetes dos veículos de comunicação.

Alguns autores têm criticado, com consistência, a formação cultural resultante do uso das diversas tecnologias e da constituição de uma nova “cultura de massa” alienante e submissa a determinados interesses, em sintonia com a lógica consumista e produtora de comportamentos individualistas e de alta competitividade.

Jonathan Crary, historiador norte-americano,¹¹ em sua obra *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono* (2014), situa a produção incessante de aparelhos tecnológicos dentro da lógica de um sistema econômico global que depende do mercado funcionando 24 horas por dia e nos sete dias da semana, em ritmo de consumo *non-stop*. A incessante circulação de informações em um fluxo de tempo contínuo conduz a uma vida hiperconectada na qual os indivíduos, em meio a uma dispersão de dados, perdem a concentração, além da perda da capacidade e da liberdade de reflexão. E, esta dependência de vida conectada traz várias implicações, sendo a mais imediata a colonização intensificada de uma cultura tecnológica que nos torna reféns de produtos comerciais e esta cultura produz comportamentos de natureza muito específicas de demandas ao introjetar a ideia de que estar conectado melhora a condição econômica ou, ainda, é por seu intermédio que se faz amigos. O mundo digital, ao monitorar todas as atividades, sejam físicas, sejam mentais, sejam emocionais conduz a uma nova forma de individualismo, além de provocar mudanças na experiência humana ao subverter os ritmos da natureza do sono e da vigília. (Crary, 2004).

O autor chama ainda a atenção para a forma alienante com que a sociedade das mídias, de forma aparentemente contraditória, por estarem sempre conectados aos acontecimentos mundiais, concebem as diferenças sociais e econômicas como condição natural assim como as desigualdades como inerentes à história dos homens e, mais ainda, sem possibilidades de mudanças ou de “expectativas de futuro”, uma espécie de “fim da história”.

Sob tais perspectivas, torna-se fundamental o cuidado com o método de leitura dos suportes informáticos, de maneira a propiciar uma análise crítica das informações veiculadas assim como do próprio suporte de comunicação.

No atual processo de renovação curricular, os métodos devem, portanto, se ater a vários problemas trazidos pelo mundo tecnológico, com o entendimento de que tais tecnologias não são “inimigas”, mas também não são produtos que possam ser utilizados sem uma crítica profunda do que transmitem, das formas individualizadas de comunicação e lazer que estabelecem, do fortalecimento do ideário consumista e de submissão irrestrita ao domínio da máquina como instrumento educativo.

Diante do mundo tecnológico vivido intensamente pelas atuais gerações, há um compromisso pedagógico que não se pode ignorar. Temos de concordar que os jovens estão sendo criados sob a égide das “emergentes culturas das imagens e sons”, as quais devem ser reconhecidas por suas possibilidades educacionais e políticas na formação das futuras gerações por intermédio das contradições inerentes dessa “nova cultura tecnológica”.

2. Propostas curriculares de História em confrontos

A História, na maioria das propostas curriculares dos anos seguintes à LDB de 1996, está presente em todos os níveis de ensino e, com a Geografia, constituem-se em uma das bases essenciais do conhecimento das ciências humanas a partir das séries iniciais ao término do ensino básico. Várias propostas curriculares de História têm sido elaboradas nos últimos vinte anos é importante destacar, para todos os níveis de escolarização (crianças, jovens e adultos das escolas urbanas, além das escolas do campo, quilombolas e indígenas). As propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais consolidaram o conhecimento histórico para todos os níveis de ensino, mas tiveram como princípio, importante destacar, a flexibilização na organização de conteúdos.

Na atual configuração da Base Nacional Comum Curricular a partir de 2015, sob nova conjuntura política dominada por setores comprometidos com a redefinição dos projetos sociais dos governos anteriores, o lugar político do currículo ganha uma dimensão estratégica. Nesta nova conjuntura política, o lugar e o *status* de disciplinas destinadas a uma formação social, política e ética, como o caso da História, da Geografia, Sociologia e Filosofia tendem a ficar sob suspeita. A tendência, no atual jogo político, é o retorno dos princípios educacionais da Lei n. 5.692/1971, que dilui o conteúdo das várias disciplinas

em tópicos genéricos, reduz o tempo de estudo escolar no Ensino Fundamental e transforma o Ensino Médio em uma espécie de 2º grau profissionalizante cujo objetivo é preparar o aluno para “o mundo do trabalho técnico” nas escolas públicas, e “trabalho profissional de nível universitário” nas escolas privadas.

Torna-se importante, no atual cenário educacional, identificar as mudanças dos currículos de História em suas perspectivas epistemológicas e formativas a partir da fase de democratização do País para os diferentes níveis de ensino.

2.1. CURRÍCULOS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO: CARACTERÍSTICAS GERAIS

As recentes formulações curriculares para o ensino de História, a partir das séries iniciais (atualmente de cinco anos) do Ensino Fundamental, apesar das diferenças entre Estados e municípios, em sua maioria, visam ultrapassar a limitação de uma disciplina apreendida com base nos feitos dos heróis e de grandes personagens, apresentados em atividades cívicas e como figuras atemporais. Entre as características mais gerais das propostas elaboradas após 1996, destaca-se a decisão de a História e a Geografia serem apresentadas como objeto de estudo a partir das séries iniciais, em substituição aos Estudos Sociais. Tal opção conduz a uma maior preocupação em introduzir noções e conceitos históricos a partir dessa fase escolar, os quais serão progressivamente trabalhados ao longo de todo o Ensino Fundamental e Médio. Entre os conceitos fundamentais têm sido priorizados os de *cultura, organização social e trabalho* e as noções de *tempo/espaço históricos*.

A noção de tempo histórico é apresentada por meio da noção do *antes* e *depois*, do conceito de *geração* e do conceito de *duração*. Dessa forma, as propostas curriculares visam desenvolver nos alunos, de maneira gradual, uma noção de tempo histórico que não seja entendido apenas como o do *tempo cronológico*.¹²

Algumas das propostas buscam alterar a organização dos círculos concêntricos concebidos sob a Lei n. 5.692/1971, pela introdução de uma concepção de história local, ou de “história do lugar”, que procura estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido pelo aluno) e a história nacional, regional e geral ou mundial.

Os estudos de História apresentados por algumas propostas têm como base o desenvolvimento intelectual do educando, e daí a recomendação de introduzir o conteúdo a ser estudado por um problema situado no *tempo presente*, buscando em tempos passados respostas para as indagações feitas. A problematização do estudo histórico inicia-se sempre pelo *local*, que se torna objeto de análise constante, e não mais em apenas objeto de estudo em uma das séries, dependendo do tema a ser estudado. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na *história do cotidiano* e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças, idosos, entre outros – na constituição histórica, e não exclusivamente nos feitos de políticos e das elites econômicas e sociais.

As propostas para as séries finais do Ensino Fundamental mantêm a caracterização disciplinar, ministrada por um professor especialista. Dessa forma, os fundamentos teóricos e metodológicos têm sido, muitas vezes, apresentados de maneira que explicitem os fundamentos da História a ser ensinada. A maior parte das propostas elaboradas no decorrer da década de 1990 fundamenta-se em uma história social ou sociocultural, como se verifica pela bibliografia e pela constante relação com os conceitos tidos como básicos para o conhecimento histórico escolar.

A opção pela história sociocultural é justificada pela série de conceitos selecionados como fundamentais, destacando-se o de *cultura*, de *trabalho* e de *poder*. O conceito de cultura procura substituir o de civilização, que fundamentou, segundo uma ótica eurocêntrica, a História escolar, e desta forma se justifica, pelos textos curriculares, a importância da história cultural:

[...] essa história cultural tem por objetivo possibilitar aos alunos compreender que os homens, para sobreviver, se relacionam com a natureza e entre si, e que nesse processo produzem cultura, que abrange, portanto, todas as manifestações históricas dos grupos humanos (SEE/RJ, 1994, p.76).

Em nos PCNs (Brasil, 1998, p. 32):

O aprofundamento de estudos culturais, principalmente no diálogo com a História e a Antropologia, tem contribuído ainda, para um debate sobre os conceitos de cultura e de civilização. Alguns historiadores rejeitam o conceito de civilização por considerá-lo impregnado de uma perspectiva evolucionista e otimista face aos avanços e domínios tecnológicos, isto é, com uma culminância de etapas sucessivas em direção a uma cultura superior antecedida por períodos de selvageria e barbárie. Nessa linha, os historiadores valorizam a ideia de diversidade cultural e multiplicam as concepções de tempo.

Para a maioria das propostas curriculares, há o consenso sobre a impossibilidade do estudo de “toda a humanidade”, o que não significa, no entanto, que não haja preocupação com uma concepção de totalidade em sua abordagem. Há um cuidado em explicitar que o ensino da disciplina não pode apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a apresentação, para os alunos, de uma visão da história como processo. O ato de recorrer aos temas e aos conceitos históricos fundamentais na construção de alguns dos currículos decorreu, exatamente, desta aproximação com a produção historiográfica no processo de estabelecer critérios para selecionar conteúdos e métodos para a História escolar.

As articulações entre a concepção de História acadêmica e a de História escolar, diferenças essas implícitas em várias propostas, aparecem em outros tópicos dos currículos. Os *métodos de ensino* são destacados como elementos decorrentes de uma concepção de história associada a uma concepção de aprendizagem, e disso advém a apresentação dos limites do uso dos livros didáticos como instrumentos pedagógicos exclusivos e a necessidade de recorrer a documentos elaborados em outras linguagens, sendo comuns sugestões de utilização da literatura, de artigos de jornais, das imagens, música, entre outros exemplos, nas salas de aula.

A História para o Ensino Médio, segundo a Lei n. 9.394/1996, deve ser presidida por uma educação geral formativa e não propedêutica, sem a preocupação com a especialização profissional, mas tendo como objetivo central o preparo para o exercício da cidadania. Tais objetivos, na atualidade, têm sido colocados em constantes debates pelos encarregados das definições de políticas educacionais, mas o impasse ainda persiste, considerando os documentos curriculares produzidos na segunda década do século XXI, em especial a BNCC do Ensino Médio.

A organização curricular de História para o Ensino Médio, pela análise das propostas anteriores à BNCC, tinha como preocupação aprofundar os conceitos introduzidos a partir das séries iniciais e ampliar a capacidade do educando para o domínio dos métodos de pesquisa histórica escolar, reforçando o trabalho pedagógico com propostas de leituras de bibliografia mais específica sobre os temas de estudos selecionados de acordo com o público escolar da escola regular, alunos de EJA ou de escolas técnicas/profissionais. Pelas propostas dos PCNEM e do PCN+, identifica-se a possibilidade de dominar o processo do conhecimento histórico pelo uso mais intenso de fontes de diferentes naturezas. Não inclui, entre seus objetivos, a formação de “um historiador”, mas visa dar condições de maior autonomia intelectual ante os diversos registros humanos, assim como aprofundar o conhecimento histórico da sociedade contemporânea.

A preocupação maior, no entanto, em relação aos currículos do Ensino Médio tem sido com a efetivação das propostas, ao considerarmos o sistema educacional brasileiro e suas práticas. Os limites para mudanças significativas de conteúdo e de método de ensino para o nível médio são bastante conhecidos. Os alunos do Ensino Médio têm, na atualidade, duas expectativas centrais. Uma corresponde à finalização da etapa de estudos escolares para facilitar ingresso no mercado de trabalho e outra meta é a de continuidade de estudos, e parte significativa desse grupo de alunos pretende seguir cursos universitários que exigem seleções mais ou menos rigorosas, dependendo do curso e da universidade. Tais perspectivas dos alunos do Ensino Médio têm, de alguma forma, proporcionado impasses quanto aos objetivos do ensino médio.

Na 2ª versão Preliminar da BNCC (MEC, 2016), por exemplo, a preocupação na organização curricular centrava-se na definição dos objetivos desse nível de ensino, e de maneira confusa o texto oficial afirma que o documento sobre o Ensino Médio tem a intenção de “superar as limitações de um ensino que, tradicionalmente, voltou-se apenas para duas funções formativas: a pré-universitária e a profissionalizante” (p. 488).

Alguns estudos sobre o ensino de História para o nível médio têm, no entanto, indicado que na prática escolar, independentemente das propostas curriculares, permanece fortemente a efetivação de conteúdos e métodos submetidos em conformidade com os exames vestibulares das diversas universidades e, mais recentemente, para o atendimento do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Segundo Bergamin (2013, p. 98),

A despeito da proposta dos PCNEM que apregoam a autonomia docente em selecionar o conteúdo a ser trabalhado, e apesar da aparente inspiração nas competências e habilidades, o Enem após a reformulação em 2009 exige conteúdos pontuais em suas questões. Neste particular, as questões de teor progressivamente conteudista acabam, por confundir o professor a respeito dos parâmetros a serem seguidos. Em suma, o Enem acaba por fim atuando como uma forma de seleção cultural hegemônica.

As conclusões da pesquisa da autora sobre o currículo¹³ do Ensino Médio de História referem-se também às consequências do processo avaliativo para a prática dos professores:

[...] Refém da avaliação nacional, a qual cada vez mais obtém importância e funções, o docente torna-se responsável por aprender o conteúdo exigido nessas avaliações e trabalhar de forma eficiente com seus alunos.

De maneira evidente comprova-se que, na atualidade, o currículo avaliado prevalece como critério para seleção de conteúdos no ensino de História para o nível médio, independente das proposições curriculares e, considerando a atual tendência, a organização curricular visa atender aos objetivos das avaliações externas à escola.

2.2 SOBRE OS OBJETIVOS E TEMAS DA HISTÓRIA ESCOLAR

As propostas curriculares, para todos os níveis do ensino, têm-se preocupado em responder à pergunta: “Por que ensinar História?”

“Estuda-se História para compreender o presente e criar os projetos futuros” é uma das respostas mais encontradas em textos relacionados ao assunto e aquela mais repetida por professores em suas explicações iniciais sobre o porquê da disciplina na escola. As finalidades do ensino de História não se limitam a essa frase, sendo, evidentemente, mais complexas, e algumas propostas curriculares procuram explicitá-las.

Como foi apresentado em capítulo anterior, a História serviu inicialmente para legitimar um passado que explicasse a formação do Estado-nação e para desenvolver, em crianças e jovens, um sentimento patriótico ou nacionalista ou de uma identidade nacional. A contribuição do seu ensino para a constituição da identidade permanece, mas já não se limita a forjar uma *identidade nacional*.

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de *identidades*. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a ser constituída pela História escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local, o regional e o mundial. Mas ainda, o ensino de História tem compromissos relacionados à constituição das múltiplas identidades sociais: de gênero, étnicas e sexuais.

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular. A contribuição da História tem-se dado na formação da cidadania, associada mais explicitamente à do cidadão político.

Nesse sentido, encontra-se, em várias propostas curriculares, dos Estados e municípios, a afirmação de que a História deve contribuir para a formação do “cidadão crítico”, termo vago, mas indicativo da importância política da disciplina. A formação de um cidadão crítico conduz ainda a explicitações sobre o conceito de cidadão, lembrando que a História escolar, como afirma o historiador André Segal,

forma cidadãos comuns, indivíduos que vivem um presente contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas dos acontecimentos internacionais como as guerras, que deve escolher seu representante para ocupar cargos políticos institucionais. (Segal, p.103)

Esse indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino de História, ainda segundo Segal,

ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural, de maneira que fique preservado das reações primárias: a cólera impotente e confusa contra os padrões, estrangeiros, sindicatos ou o abandono fatalista da força do destino. (Segal, p.103).

Assim, a finalidade de uma formação política atribuída ao ensino de História está articulada a outro objetivo significativo: o da *formação intelectual*. A formação intelectual pelo ensino da disciplina ocorre por intermédio de um compromisso de criação de instrumentos significativos para o desenvolvimento de um “pensamento crítico”, o qual se constitui pelo desenvolvimento da capacidade de *observar e descrever, estabelecer relações entre presente-passado-presente, fazer comparações e identificar semelhanças e diferenças* entre os múltiplos acontecimentos no presente e no passado.

Nas propostas dos PCNs, além das duas finalidades, foi acrescentada uma mais geral: a formação humanística dos educandos. Em documento sobre as finalidades do ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a preocupação com uma formação humanística para as atuais gerações corresponde a compromissos gerais da sociedade, e essa formação não pode ser confundida com a formação das “humanidades” de períodos anteriores, promotora de uma educação destinada a determinados setores economicamente favorecidos e à construção de uma elite “iluminada”, única responsável pelos destinos políticos do País e justificadora das desigualdades sociais e de direitos. A moderna concepção de formação humanística tem como pressupostos outros valores e compromissos éticos.

Uma formação humanística moderna abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades. [...] A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer relações entre passado-presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite identificar as semelhanças e diferenças que têm marcado a trajetória dos homens e mulheres no planeta Terra [...] significa rever as relações entre homem e natureza e também situar, no tempo, as permanências de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e diferentes locais, dentro das casas, das favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalhas. (Brasil, MEC/Inep, 2002, p. 51).

Em função dos objetivos da disciplina, as propostas curriculares buscaram reorganizar os conteúdos, visando uma articulação entre objetivos-conteúdos-métodos. A seleção dos conteúdos históricos tornou-se, nas últimas décadas, um dos problemas para os elaboradores das propostas curriculares.

A inovação curricular que mais foi alvo de questionamentos, com várias críticas dos setores acadêmicos, com aceitação e resistência por parte dos docentes é a que se refere ao estudo organizado por eixos temáticos proposto pelos PCNs de História.

Uma primeira proposta curricular a conceber um ensino de História baseado em *temas* foi feita pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 1986. Foi uma proposta bastante polêmica por romper com as divisões dos “grandes períodos históricos” e por valorizar as lutas e movimentos sociais ao introduzir uma história social em substituição a uma história política sob a égide do Estado-nação. Apesar de não ter sido implementada, serviu como referência para outras tantas, em Estados e municípios, assim como para os PCNs, em âmbito nacional.

Em 1990, a *Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade*, proposta pela Secretaria da Educação do município de São Paulo, optou pela História fundamentada pelos temas geradores, segundo os pressupostos freirianos – lembrando que Paulo Freire era, na ocasião, secretário da Educação da capital paulista. O *tema gerador* caracteriza-se por um trabalho pedagógico bastante radical quanto aos fundamentos epistemológicos, uma vez que abarca todas as disciplinas e, para o tema se tornar objeto de estudo, há uma metodologia calcada nos princípios freirianos em torno do *estudo da realidade*. Os desafios para sua implementação foram vários, tendo em vista que, pela primeira vez, se criava uma proposta de trabalho com *tema gerador* o qual originariamente era voltado para o processo de alfabetização de adultos em um ensino informal e passava, então, a ser incorporado por toda uma rede escolar seriada, ou seja, por todo o Ensino Fundamental.

A organização do estudo de História por temas produz vários problemas que precisam ser esclarecidos. Um deles é o de distinguir entre *História temática*, tal qual os historiadores a concebiam na realização de suas pesquisas, e *História ensinada por eixos temáticos*. Essa distinção fundamental tem sido pouco explicitada nas propostas curriculares, o que induz a vários equívocos na prática escolar.

A História temática, normalmente produzida pela pesquisa de historiadores – que estabelecem o tema a ser investigado, delimita o objeto, o tempo, o espaço e as fontes documentais a ser analisadas – caracteriza a produção histórica acadêmica. Cada tema é pesquisado em profundidade, sendo a análise verticalizada, em meio às diversas possibilidades oferecidas, por intermédio de um máximo de documentação a ser selecionada segundo critérios próprios, a qual é interpretada de acordo com determinadas categorias e princípios metodológicos. O tema é precedido por exaustivas leituras bibliográficas e por análises críticas tanto da bibliografia quanto da documentação.

Os conteúdos históricos escolares organizados por eixos temáticos ou temas

geradores obedecem a outros critérios que não se confundem com a história temática. Os eixos temáticos ou temas geradores são indicadores de uma série de temas selecionados de acordo com problemáticas gerais cujos princípios, estabelecidos e limitados pelo público escolar ao qual se destina o conteúdo, são norteados por pressupostos pedagógicos, tais como faixa etária, nível escolar, tempo pedagógico dedicado à disciplina, entre outros aspectos. O tema gerador ou eixo temático não pode limitar o conteúdo, mas deve servir para estabelecer e ordenar outros temas (ou subtemas), que precisam ser abrangentes tanto no tempo quanto no espaço. Cada eixo temático é indicativo para o estudo de cada série ou ciclo e pressupõe a delimitação dos conceitos básicos. Os conteúdos, desse modo, decorrem do *eixo temático* com flexibilidade para as diferentes situações escolares, sendo garantido nesse processo, o domínio dos conceitos fundamentais a ser estudados.

A diferenciação entre *História temática* e *História por eixos* temáticos é necessária para evitar equívocos como os que ocorreram com algumas propostas de ensino de História. A experiência com o eixo temático em algumas escolas em São Paulo nos anos de 1990, por exemplo, conduziu a estudos temáticos verticalizados sobre um único conteúdo. Foi o caso dos temas geradores “moradia” ou “lixo”, cujos elementos, embora devessem constituir o tema problematizador, se converteram no único conteúdo desenvolvido por todas as séries no decorrer de todo o ano letivo. Muitos planos de estudo focalizaram os temas “moradia” ou “lixo” em cada um dos períodos da história brasileira, da colônia à fase republicana, e evidentemente não situaram a problemática em contextos mais amplos, deixando de estabelecer relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Esse entendimento da História organizada por temas acaba por retirar conteúdos tradicionais que não poderiam ser excluídos dos estudos escolares, mantem a linearidade e o sentido do “progresso histórico” que se critica e, pretensamente, se deveria superar e ainda gera descontentamento entre os alunos, saturados de um tema único no decorrer de todo o ano letivo.

A importância da proposta de História por temas reside na formulação de um projeto educacional com maior flexibilidade, tendo como pressuposto que a história ensinada é fruto de recortes dependentes das problemáticas do presente. Os recortes do PCNs de História foram elaborados com a pretensão de superar a centralidade de conteúdos organizados para constituição exclusiva de uma identidade nacional segundo princípios de uma história política que tinha como sujeito exclusivo o Estado-nação e seus representantes oficiais. Ao se pretender a constituição de *identidades* entendidas em sua pluralidade – identidade individual, social, étnica, sexual, de gênero, de idade, assim como regional e nacional – os conteúdos históricos escolares precisam ser alterados.

A seleção de conteúdos, pelos PCNs, visa ultrapassar os problemas anteriormente apontados e teve a preocupação de indicar *eixos temáticos* problematizadores que pudessem articular a história local com a história dos outros “lugares” e de outros tempos. Neste particular torna-se fundamental ampliar estudos e pesquisas historiográficas sobre história local e regional

históricos e rever os currículos dos cursos de formação de professores, tanto os de Pedagogia como os de Licenciatura.

Segundo Rocha (2001, p. 217), pesquisas sobre a implementação de currículos por eixos temáticos indicam sua importância exatamente pela proposta de introdução de uma história local e/ou regional na constituição e valorização identitária dos alunos assim como as dos próprios professores, justificando que:

[...] a mundialização ao mesmo tempo em que consagra poder ao capital de atingir diferentes espaços, independentemente das fronteiras geográficas, possibilita também que cada indivíduo busque elementos que o identifique com espaços de sua vivência. Dessa forma, o local, o regional e o nacional ganham o sentido da particularidade que se diferencia e se integra ao mundial.

Os temas de ensino de História propostos pelos PCNs deveriam, por outro lado, estar articulados aos temas transversais: *meio ambiente, ética, pluralidade cultural, saúde, educação sexual, trabalho e consumo*. Esta proposta gerou novos desafios para o ensino de História. Um deles é articular os conteúdos tradicionais, como o de uma história política ou econômica, aos conteúdos de outras disciplinas, como é o caso do meio ambiente ou questões de saúde.

As dificuldades encontradas por professores em trabalhar com eixos temáticos, no entanto, vão além dos problemas em superar defasagens dos cursos de formação acadêmica, mas também se situam nas condições de trabalho impostas pelas políticas dos diferentes governos estaduais e/ou municipais nas escolas públicas e no controle das escolas particulares que, em sua maioria, mantêm propostas conservadoras sob a aparência de modernizadoras e avançadas pelo aparato tecnológico com que se modelam. A implementação das propostas requer políticas de formação continuada que, dentre outras possibilidades, auxiliem os professores na identificação das tradições do ensino de História que merecem ser mantidas ou aquelas que necessitam ser superadas. Neste sentido, segundo Monteiro *et al.* (2014, p. 37),

o desafio [...] consiste em solucionar a seguinte questão: como quebrar a linearidade concebida no seio da historiografia tradicional e ao mesmo tempo garantir a inteligibilidade da História ensinada? A preocupação em não quebrar ou perder o fio da meada traduz a permanente busca de sentido da qual o professor de História não pode abrir mão.

2.3. DIVERSIDADE SOCIAL E CULTURAL: DESAFIOS CURRICULARES PELAS LEIS N. 10.639/2003 E N. 11.645/2008

Nos recentes currículos de História, tem-se destacado a inclusão de problemáticas sobre diversidades sociais e culturais da nossa sociedade. História de gênero, história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas têm sido introduzidas sob pressão de diversos movimentos sociais no País, assim como de fóruns e agendas internacionais que incentivaram, notadamente na década de 1990, o combate a formas de racismo, de intolerância, de xenofobia. Para o setor educacional, as reformas curriculares transformaram-se em lugares privilegiados para propor mudanças em um ensino de História calcado no padrão masculino,

branco e cristão e centrado no pensamento eurocêntrico.

As demandas por políticas inclusivas e antirracistas, no setor educacional, traduziu-se na Lei Federal n. 10.639/2003, que tornou obrigatório, para o Ensino Fundamental e Médio, os estudos da história e da cultura dos povos africanos e, posteriormente, com maior explicitação sobre a problemática histórica dos povos indígenas, na Lei n. 11.645/2008.

A introdução da história das sociedades indígenas, africanas e afrodescendentes nos diversos currículos do País, no entanto, não tem sido tarefa simples considerando que tais conteúdos foram propostos, prioritariamente por militantes de diversos movimentos sociais, dos quais, é importante destacar, participavam muitos professores das escolas de várias regiões do País. Os movimentos sociais, particularmente o Movimento Negro e o Movimento Indígena, estavam, desde a década de 1980, reivindicando mudanças curriculares, com pautas definidas sobre a implementação da interculturalidade como fundamento para os estudos sobre a sociedade brasileira, com o propósito de superação do domínio quase que exclusivo de paradigmas decorrentes do processo de colonização de matriz europeia para estudos históricos da sociedade brasileira. A primeira década do século XXI, caracterizada por políticas educacionais voltadas para a inclusão social, foi, então, propícia para a efetivação das antigas reivindicações dos movimentos sociais, sob forma legislativa e obrigatória, do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Foi alterado o art. 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que passou a ter a seguinte redação:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

Por intermédio da legislação obrigatória, portanto, temas raciais da sociedade brasileira devem ser incorporados necessariamente como conteúdos curriculares entendendo que as escolas são lugares estratégicos para estudos e debates de tais problemas, uma vez de nelas crianças e jovens, além dos próprios professores e funcionários, vivenciam cotidianamente situações de discriminações e preconceitos.

A escola, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004, p. 35), é um lugar

[...] capaz de proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a

Tais objetivos articulados a conteúdos a serem implementados constituem uma tarefa complexa, com necessidade de construção de projetos abrangentes, sobretudo porque está imerso em problemas que ultrapassam os muros da escola, nos quais não há como improvisar. E, efetivamente, ao acompanharmos as diversas formas de constituição do currículo interativo, evidencia-se que não tem sido tarefa simples, e sua incorporação tem sido interpretada diferentemente pelos agentes educacionais e pela sociedade em geral.

A implementação do currículo sob o paradigma da pluralidade cultural tem tido resistências, sobretudo, por parte de setores conservadores que acusam os estudos de cultura indígena e cultura afro-brasileira de promoverem uma verdadeira “distorção do sistema educacional brasileiro”, conforme o editorial do jornal o *Estado de S. Paulo*, de 20 de outubro de 2010:

Introduzidas no currículo do ensino médio para afirmar teses “politicamente corretas” ou em respostas a pressões ideológicas e corporativas, disciplinas como cultura indígena e cultura afro-brasileira estão agravando as distorções do sistema educacional brasileiro.

[...] Não são disciplinas como cultura afro-brasileira e cultura indígena que vão reduzir as disparidades de renda. Como tem sido evidenciado pelas recentes e bem-sucedidas experiências de países como a Coreia do Sul e Índia, só a formação básica de qualidade garante a redução da pobreza e assegura o capital humano necessário a uma economia capaz de ocupar espaços cada vez maiores no mercado mundial.

Mas, para além das resistências arraigadas dos tradicionais grupos elitistas e racistas da nossa sociedade, os problemas para a inclusão da história dos povos indígenas brasileiros, da história da África e dos afrodescendentes atingem também os que concordam sobre sua positividade e que compreendem sua dimensão como *conteúdo significativo* e não como “disciplina autônoma”, conforme alegação inconsistente de seus detratores.

Há, para os professores de História, em particular, uma série de dificuldades a serem enfrentadas. Um professor de História, depoente da pesquisa *Diálogos sobre o exercício da docência-recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*, resumiu três dificuldades mais frequentes na abordagem da questão: “Preconceito com a história e com cultura afro-brasileira, como se tratasse de ‘macumbá’; falta de envolvimento de outros professores; falta de tempo para maiores discussões entre os professores” (Pereira, 2009, p. 149).

As pesquisas que abordam o processo de implementação das Leis têm, invariavelmente, concluído que para obter êxito na inclusão destes conteúdos, a escola e seus professores *não podem improvisar* e de que é preciso maior aproximação com os cursos responsáveis pela formação universitária.¹⁴

A implementação das Leis tem exigido, por parte dos responsáveis pelas políticas públicas, oferta de cursos de formação especial sobre estes temas, uma vez que não são conteúdos com tradição nos cursos de licenciaturas. Constatase também pelas pesquisas que a História da África e das culturas afro-brasileiras têm sido incorporadas, mesmo com certas restrições, pelos cursos universitários,

mas o mesmo não ocorre com a história dos povos indígenas brasileiros, cujos entraves ou resistências são maiores e mais complexos.

Podem-se identificar alguns entraves para a construção de práticas escolares da história das sociedades indígenas, africanas e dos afrodescendentes pelos próprios documentos curriculares nos quais permanece a lógica dos currículos eurocêntricos. Ao ser mantido o paradigma eurocêntrico, os conteúdos da história da África e dos afrodescendentes e da história dos povos indígenas são incorporados como simples anexos ou apêndices de uma história ocidental hierárquica e não se efetiva a compreensão da história da sociedade brasileira (ou americana) como intercultural.

A permanência deste fundamento impossibilita, na prática, atender aos objetivos centrais das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. Os estudos das relações étnico-raciais ao estarem inseridos a objetivos que visam fortalecer a identidade negra e indígena e situar o significado dos preconceitos em perspectiva histórica, exigem a inclusão de outros conceitos e categorias. É fundamental analisar, historicamente, a constituição do ideário de uma “democracia racial” que tem possibilitado a manutenção de práticas cotidianas de discriminação e violência em relação a estes grupos sociais. A superação do paradigma eurocêntrico como uma única matriz para os estudos históricos deve ser entendida, no entanto, de que “não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano (ou indígena), mas de ampliar o foco sobre a diversidade cultural brasileira” (Brasil, 2004, p.17).

O que efetivamente se pretende estudar: *História da África* ou *história das sociedades africanas* e *História Indígena* ou *história das sociedades indígenas*? E se o estudo é sobre a história das sociedades africanas quais delas serão selecionadas? Quais *espaços* ou *lugares* serão escolhidos como foco do conhecimento escolar? Sociedades africanas na Antiguidade, anterior ao capitalismo? Sociedades africanas anteriores ao processo de escravização mercantil dos europeus?

A delimitação dos problemas centrais torna-se critério essencial para a seleção das sociedades africanas a se tornarem objeto de estudos, determinando-se ao mesmo tempo as periodizações específicas: na Antiguidade e na expansão do Islamismo, no período da colonização moderna e escravização de grupos africanos para o continente americano, incluindo as áreas de colonização portuguesa, as sociedades africanas na fase do imperialismo do século XIX e a descolonização no decorrer do século XX. Sobre a história dos afrodescendentes, é importante, igualmente, conhecer a trajetória da escravização a partir da colonização portuguesa, com os demais períodos da constituição do Estado brasileiro, do processo abolicionista e o pós-abolicionista, integrando-se aos estudos sob as concepções da Diáspora Africana no Atlântico.

Esta perspectiva conceitual de História da África permite a integração dos temas sobre as sociedades africanas e afro-brasileiras ao longo das séries e não como um capítulo a mais no contexto da história europeia e suas formas de colonização em escala mundial. Os estudos das sociedades africanas devem estar inseridos em processo de revisão dos conceitos fundamentais que constituem a

história dos grupos marginalizados e excluídos historicamente em escala internacional.

Torna-se fundamental repensar conceitos *como colonização, colonialismo e descolonização*, que têm sido analisados por Romi Bhabha, Edward Said, Jack Goody, entre outros autores, em dimensões que permitem o deslocamento do olhar europeu sobre as sociedades colonizadas em diferentes momentos históricos. Nessa perspectiva, é possível situar os diferentes sujeitos no processo de colonização em uma perspectiva histórica para identificar as origens e sedimentação do racismo assim como as concepções de superioridade racial na modernidade. Esta dimensão conceitual foi abordada de forma contundente por Frantz Fanon que, notadamente em suas obras *Os condenados da Terra* (2015) e *Pele negra, máscaras brancas* (2008), aborda o contexto colonial e a constituição dos conceitos de colono e de colonizador a partir do capitalismo mercantil do século XVI ao atual estágio do capitalismo financeiro (Fanon, 2015, p. 30-31):

Nas colônias o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito do sucesso da domesticação, malgrado a usurpação, o colono continua sendo um estrangeiro. Não são as fábricas 'nem as propriedades nem a conta no banco que caracterizam em primeiro lugar a "classe dirigente". A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, a que não se parece com os autóctones (grifos meus).

E sobre o colonizado no mundo colonial:

A discussão do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista. Não é um discurso universal, mas a afirmação desenfreada de uma singularidade admitida como absoluta. O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limitar fisicamente, com o auxílio de sua polícia, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie de quintessência do mal! A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que seus valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram, o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É, ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Neste sentido, é o mal absoluto. Elemento corrosivo, que destrói tudo o que dele se aproxima, elemento deformador, que desfigura tudo o que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas, instrumento inconsciente e irreversível de forças cegas [...]. Os valores, com efeito, se tornam irreversivelmente envenenados e pervertidos desde que entram em contato com a população colonizada. Os costumes do colonizado, suas tradições, seus mitos, sobretudo seus mitos, são a própria marca desta indigência, desta depravação constitucional. Por isso é preciso colocar no mesmo plano o DDT que destrói os parasitas, portadores de doença, e a religião cristã que combate no nascedouro as heresias, os instintos, 'o mal'. O retrocesso da febre amarela e os progressos da evangelização fazem parte do mesmo balanço. Mas os comunicados triunfantes das missões informam, na realidade, sobre a importância dos fermentos de alienação introduzidos no seio do povo colonizado. Falo da religião cristã e ninguém tem o direito de se espantar: a Igreja nas colônias é uma Igreja de Brancos, uma Igreja de estrangeiros. Não chama o homem colonizado para a via de Deus mas para a via do Branco, a via do patrão, a via do opressor. E como sabemos, neste negócio são muitos os chamados e poucos os escolhidos! (Fanon, 2009, p. 30-31)

Os estudos da História indígena podem igualmente se servir de referenciais semelhantes aos das sociedades africanas e dos afrodescendentes, mas carecem ainda de aprofundamentos particulares que merecem cuidados especiais.

A história das sociedades indígenas a ser efetivada nos currículos tem se

constituído como um desafio ainda mais complexo, por estar envolvida em questões que ultrapassam o problema da intolerância religiosa e do racismo ou “cor da pele”. É preciso vencer uma concepção de índio entendido como outra espécie de ser vivo, um não humano muito próximo dos animais e, esta “ideia” de índio, amplamente debatida pelos missionários religiosos e humanistas do século XVI, ainda está presente nas atuais gerações de alunos. Os indígenas na atualidade são incompreendidos quando estão de roupa ou relógio por perderem seu “exotismo” e esta incompreensão decorre principalmente pela ignorância da própria história e das lutas das sociedades indígenas contemporâneas do nosso país e demais países americanos para manutenção de suas culturas e “modos de viver”. 15

Os cerca de 47 milhões de indígenas que vivem nos países americanos, e em alguns deles perfazem mais de 50% da população nacional (a Bolívia, por exemplo), têm sido pouco atendidos pelos estudos escolares assim como acadêmicos. Aproximadamente os novecentos mil indígenas que vivem no Brasil, falantes de 274 línguas, pertencentes a 305 etnias, também são pouco conhecidos por sua diversidade cultural, pelo patrimônio histórico que representam em meio a uma sociedade tecnológica ansiosa pelos seus territórios para exploração do agronegócio ou dos minérios.

Para inserir as sociedades indígenas no ensino escolar, torna-se, assim, necessária a adoção de princípios mais específicos sobre a diversidade com base em novos paradigmas para a periodização histórica e sua espacialidade. Torna-se fundamental aos estudos da história da sociedade brasileira em suas diversidades a inclusão dos povos indígenas e dos afrodescendentes assim como as sociedades europeias, em distintos tempos e lugares com vistas ao enfrentamento de preconceitos e das hierarquias. Para se constituir uma história dos povos indígenas é necessário romper com os fundamentos da periodização produzida pela lógica europeia eliminando, por princípio, a divisão de Pré-História e História. Ainda, repensar os estudos de história antiga inspiradas nas sociedades europeias e ignorando, por exemplo, as sociedades indígenas americanas em suas origens. Afinal, nós, brasileiros, conhecemos como a Amazônia foi povoada? Como se constituíram as sociedades agrícolas americanas capazes de produzir em larga escala a cultura da mandioca, do milho, da batata, atualmente uma das bases da alimentação mundial? A inclusão dos estudos de sociedades indígenas americanas pretende situá-las como fundamental para a compreensão de nossa sociedade nacional-contemporânea, sem, evidentemente, abandonar estudos sobre atenienses ou sobre romanos da Antiguidade clássica, como base de uma cultura ocidental. Nesta perspectiva, trata-se de redefinir o conceito de história antiga introduzindo estudos de forma diacrônica sobre as sociedades da Grécia antiga, dos romanos, dos cristãos, dos islâmicos, dos hindus, dos chineses, enfim, de sociedades americanas agrícolas e urbanas de diferentes lugares.



Sugestões de atividades

1) Análise de currículos

Esta atividade visa à análise de propostas curriculares considerando-as documentos fundamentais aos quais os professores devem ter acesso e sobre os quais devem promover debates com seus pares. As propostas curriculares são documentos oficiais que exigem procedimentos específicos, e a sugestão é uma análise comparada de documentos curriculares – a do Estado (ou município) onde o professor atua com a proposta da BNCC – seguindo os métodos de:

- a) Análise externa: quando e por quem a proposta foi elaborada (sob qual governo e suas políticas públicas educacionais)? Como foi composta a equipe de elaboração? Professores da rede e das universidades, técnicos das Secretarias e empresariais participaram em quais condições?
- b) Análise interna: estrutura geral da proposta (partes integrantes – introdução, apresentação dos objetivos, conteúdos, métodos ou sugestões didáticas, avaliações, bibliografia). É importante destacar nesta parte as concepções implícitas ou explícitas de História, aprendizagem, professor e aluno.
- c) Análise comparada das propostas quanto ao tratamento histórico sobre diversidade cultural, étnica e questões de gênero.

2) Análise de documento

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender a reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e as discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários. Para obter êxito, a escola e seus professores não

podem improvisar [...].¹⁶

Identifique os pressupostos educacionais e a importância atribuída à História pelo documento das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*:

3) Analise esta entrevista de Sara, aluna indígena Diné de uma escola pública urbana do sudoeste dos Estados Unidos – sobre os critérios para seleção de conteúdos históricos:

Lembro-me de que nossa turma estava lendo o *Diário de Anne Frank*, e isso aconteceu no dia seguinte em que se recorda o Holocausto. Acabamos discutindo quando a garota disse: “Sou judia e acho que nenhuma outra cultura teve um holocausto”. E eu que estava lá sentada, você me conhece, eu não falo muito... mas eu disse a ela: “Você se dá conta, de que está pisando nesta terra? Esta terra onde você está pisando, milhares e milhares de meus ancestrais foram mortos para que você pudesse estar aqui?” Continuei: “Tivemos nosso próprio holocausto e não foi apenas durante alguns anos... Durou quatrocentos anos. E as pessoas ainda estão morrendo.” Completei: “1973, Movimento Índio Americano... aqueles anos, durante o movimento, as pessoas estavam sendo mortas. E ainda continuam.” Tivemos nosso holocausto e também foi emotivo assim, eu choro quando penso na Longa Caminhada (A trilha das Lágrimas). Escrevi um poema sobre isso uma vez e no final estava chorando quando acabei de escrever. (Entrevista com Sara)¹⁷

Bibliografia

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. *Currículo Poder e lutas educacionais*: com a palavra os subalternos. Porto Alegre, Artmed, 2008.

BERGAMIN, Fabíola Matte. *Curriculum and National Evaluation of the Secondary Level: changes and endurances in the configuration of historical knowledge*. 2013. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOTO, Carlota. O professor primário português como intelectual: ‘eu ensino, logo existo’. *Linhas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1249/1061>>. Acesso em: ago. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

_____. _____. *História e Geografia, ciências humanas e suas tecnologias*: livro do professor (Ensino Fundamental e Médio), Brasília: MEC/Inep, 2002.

_____. _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: História. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Presidência da República. *Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos*. Constituição da *República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. _____. _____. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. _____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/140912365/dou-secao-3-23-03-2017-pg-23>>. Acesso em: ago. 2017.

CIAMPI, Helenice *et al.* O currículo bandeirante: a Proposta Curricular de História no Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 29, n. 58, p. 361-382, jul./dez., 2009.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da Terra*. Lisboa: Letra Livre, 2015.

_____. *Pele negra máscaras brancas*. Salvador: Edufba, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1984.

GILBERT, Neal Ward. *Renaissance Concepts of Method*. New York: Columbia University Press, 1960.

GOODSON, Ivor. O futuro da democracia social e o desenvolvimento de uma nova política de Educação. In Bueno, J.G.; Munakata, K. (orgs). *A escola como objeto de estudo: escola, desigualdades, diversidades*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2014, p.21-59.

HAMILTON, David. *A virada instrucional: construção de um argumento*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. (Texto de trabalho para seminários apresentado em 2001.)

_____. *Da dialética à didática*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001. (Texto de trabalho para seminários apresentado em 2001.)

MARIOTTO, Osvaldo Cerezer. *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores iniciantes*. 327 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Base Nacional Comum, Direitos e Objetivos de aprendizagem e Desenvolvimento e o IDEB: nexos, contextos, rastros e o lugar de professor*. [s.d.]. Disponível em: <http://www.academia.edu/9809465/Base_Nacional_Comum_Direitos_e_Objetivos_de_Aprendizagem_e_Developolvimento>.

MONTEIRO, Ana Maria *et al.* *Pesquisa em ensino de História: entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. Rio de Janeiro: Mauad X/Faperj, 2014.

MOREIRA, Armindo. *Professor não é educador*. 3. ed. Paraná: Edésio, 2013.

O INCHAÇO NO CURRÍCULO. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-politica-muito-barulho-por-quase-nada,70001959869>>. Acesso em: ago. 2017.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução de André Malta. São Paulo: L&PM, 2008. (L&PM Pockets).

PENNA, Fernando A. Proibido educar? *Revista de História*, São Paulo, jun. 2016. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/escola-sem-ensino> Acesso em: ago. 2017.

PEREIRA, Junia Sales. Diálogos sobre o exercício da docência: recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 36, n.1. p. 147-172, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: ago. 2017.

PEREIRA, Marcia Guerra. *História da África: uma disciplina em construção*. 245 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

REID, J. *Learning Style Instrument*. Murdock Teacher Center, Wichita, Kansas, 1984.

RIO DE JANEIRO. Secretaria da Educação. *Plano básico de estudos: Anos Iniciais da Escola Básica*. Rio de Janeiro: COGP/Coeb, 1994.

ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. *Identidades e ensino de História: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. Tese (Doutorado em Educação) – São Paulo, Faculdade de Educação da USP, 2001.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée. In Moniot, Henri (org.) *Enseigner l'histoire: des manuels à la mémoire*. Berne: Peter Lang, 1984.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação. *Caderno do professor: Matemática, Ensino Fundamental 8ª série*, v. 2, p.5, São Paulo: SEC. 2009.

VALENTINI, Aline de Alcântara. *História e cultura indígenas: constituição, estrutura e funcionamento de novas disciplinas acadêmicas a partir da Lei n. 11.645/2008*. 279 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

2^a PARTE

MÉTODOS E CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA

Conteúdos históricos: como selecionar?

A História escolar enfrenta, nos últimos anos, dificuldades quanto à seleção dos conteúdos. Selecionar conteúdos de História, na atual conjuntura educacional, coloca questões sobre quais critérios devem presidir e justificar mudanças e permanências de temas e de periodizações a serem priorizadas.

Professores e educadores encarregados de formulações de currículos ou de colocá-los em práticas cotidianas vivenciam e debatem opções sobre manter os denominados conteúdos tradicionais ou selecionar *conteúdos significativos*¹⁸ para um público escolar proveniente de diferentes condições sociais e culturais e de adequá-los a situações de trabalho com métodos e recursos didáticos diversos. E, deve-se ainda considerar, como esta seleção pode ser realizada e por quem, uma vez que está em jogo a autonomia do trabalho do professor diante das atuais imposições das políticas públicas curriculares, em particular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as que se seguirão, no decorrer dos próximos anos, pelos estados e municípios do País.

A seleção de conteúdos escolares é um problema relevante que merece intensa reflexão, pois constitui a base do domínio do *saber disciplinar* dos professores. A escolha de conteúdos apresenta-se como tarefa complexa, permeada de contradições tanto por parte dos elaboradores das propostas curriculares quanto pela atuação dos professores, desejosos de mudanças e ao mesmo tempo resistentes a esse processo. A opção da seleção pelos *conteúdos significativos* decorre de certo consenso sobre a impossibilidade de ensinar “toda a história da humanidade” e a necessidade de atender os interesses das novas gerações, além de estar atento às condições de ensino. Estas condições são múltiplas e interferem nos critérios de seleção dos conteúdos, sendo preciso considerar desde a precariedade da rede pública escolar até o excesso de materiais didáticos e de informações disponíveis por intermédio dos diversos meios de comunicação, além de organizar os conteúdos dentro dos limites do “tempo pedagógico” destinado à disciplina pela grade curricular.

Para além das condições do sistema escolar, um aspecto fundamental que preside a seleção dos conteúdos é o domínio da produção historiográfica e do

processo de reelaboração e apropriação desse conhecimento em uma situação escolar que, invariavelmente, tem de estar relacionada aos objetivos pedagógicos e às especificidades das condições de aprendizagem.

A produção historiográfica tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, ampliando e renovando temas. Existem também novas interpretações de antigos temas, além da introdução de novos objetos de estudo sobre a história da mulher, da criança, das religiões e religiosidades, das relações homem–natureza, entre outros. A história do cotidiano, a história regional ou histórias locais têm sido apresentadas em várias publicações, e pode-se verificar a presença dessa produção tanto nas propostas curriculares quanto em obras didáticas.

Estabelecer relações entre produção historiográfica e ensino de História é fundamental, mas exige um acompanhamento, mesmo que parcial, dessa produção, decorrendo dessa necessidade a formação contínua dos professores, a qual, entre outras modalidades, deve manter cursos de atualização a fim de atender a esses objetivos.

A crescente e diversificada produção historiográfica, de materiais paradidáticos e manuais escolares, no entanto, não impede a permanência de questões que surgem no momento de planejar as aulas de História. Quais conteúdos devem ser mantidos e quais devem ser introduzidos ou abolidos? De que modo introduzir ou ensinar a história contemporânea recente, como os conflitos envolvendo os Estados Unidos no Oriente Médio ou os conflitos entre palestinos e judeus?

1. Conteúdos escolares e tendências historiográficas

Ponto básico para o estabelecimento de um critério para a seleção de conteúdos é a concepção de história. Dela depende a produção dos historiadores, e o conhecimento histórico é produzido de maneira que torne os acontecimentos inteligíveis de acordo com determinados princípios e conceitos. Situar os referenciais teóricos no processo de seleção dos conteúdos escolares não tem como objetivo a participação em debates acadêmicos, mas é uma necessidade para o trabalho docente que permanentemente se realiza na escola.

Conhecer e acompanhar as principais tendências da produção historiográfica não é apenas uma questão de caráter teórico, mas trata-se também de uma necessidade prática, porque é com base em uma concepção de *história* que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente.

Assim, a parte inicial deste capítulo, sem ter como objetivo apresentar ampla reflexão teórica, refere-se a algumas das tendências historiográficas e suas relações com a produção escolar.

1.1. HISTÓRIA COMO NARRATIVA

A história pode ser concebida como uma narrativa de fatos passados. Conhecer o passado dos homens é, por princípio, uma definição de *história*, e aos

historiadores cabe recolher, por intermédio de uma variedade de documentos, os fatos mais importantes, ordená-los cronologicamente e narrá-los.

Essa tendência historiográfica constituiu-se no século XIX e está relacionada ao historiador prussiano Leopold von Ranke (1795-1886), que exerceu um papel importante na configuração dos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à história. Os fundamentos de Ranke baseavam-se no pressuposto da singularidade dos acontecimentos históricos. Cada fato histórico é único e sem possibilidade de repetição, devendo a reconstrução de um passado ter como base a objetividade, para ser “história verdadeira”. Os historiadores, impedidos de emitir qualquer juízo de valor, mantendo-se sempre em uma atitude “imparcial” e neutra diante dos fatos, têm como objetivo “mostrar o que realmente aconteceu” e como método a busca e a verificação de documentos fidedignos em arquivos, cujas análises devem eliminar uma apreciação subjetiva.

Essa tendência passou a ser denominada de *historicismo*, cuja metodologia foi conhecida como *positivista*, por basear-se nos princípios da objetividade e da neutralidade no trabalho do historiador. Os seguidores dessa corrente teórica dedicaram-se ao estudo da individualidade irreproduzível e única dos atos humanos, destacando figuras das elites e suas biografias, sejam personalidades, sejam Estados – reis, militares, Atenas, França, Portugal, Brasil, imperadores, governadores, presidentes. O Estado ou os chefes políticos e militares, cabe lembrar, eram o motor das transformações e do progresso da história, considerando que o século XIX foi o momento da criação e consolidação dos Estados nacionais e da elaboração das “histórias nacionais”, de caráter político e militar.

O passado pode, nesta perspectiva, ser reconstituído e de alguma forma revivido tal qual ocorreu. Os personagens são apresentados, e as cenas em que se movimentam são descritas com detalhes que possibilitam desenvolver o imaginário da forma mais fidedigna possível.

A reconstituição do passado da nação por intermédio de grandes personagens serviu como fundamento para a *História escolar*, privilegiando-se estudos das ações políticas, militares e das guerras, e a forma natural de apresentar a *história da nação* era por intermédio de uma *narrativa*.

Muitas dúvidas e críticas coexistiram na produção dessa historiografia, desde o século XIX e no decorrer do XX. Suas premissas teóricas foram sempre questionadas, notadamente no que concerne à objetividade total do historiador e à sua neutralidade, embora se tenha tornado a corrente predominante na História escolar.

A narrativa, apesar de duramente criticada, sobretudo na perspectiva do historicismo, não deixou de ser problema constantemente debatido pelos historiadores, e na atualidade há defensores da importância e da necessidade do “retorno à narrativa”. Walter Benjamin (1892-1940), em seus escritos sobre os narradores e a história, não descarta a importância da narrativa, da apresentação dos acontecimentos, para que, com base no relato, se possa refletir sobre seu significado e interpretá-lo. É famoso o exemplo desse autor relativo ao episódio

narrado pelo historiador grego Heródoto:

Quando o rei egípcio Psammenit foi derrotado e reduzido ao cativeiro pelo rei persa Cambises, este resolveu humilhar seu cativo. Deu ordens para que Psammenit fosse posto na rua em que passaria o cortejo triunfal dos persas. Organizou este cortejo de modo que o prisioneiro pudesse ver sua filha degradada à condição de criada, indo ao poço com um jarro, para buscar água. Enquanto todos os egípcios se lamentavam com esse espetáculo, Psammenit ficou silencioso e imóvel, com os olhos no chão; e, quando logo em seguida viu seu filho, caminhando no cortejo para ser executado, continuou imóvel. Mas quando viu um dos seus serviçais, um velho miserável, na fila dos cativos golpeou a cabeça com os punhos e mostrou os sinais do mais profundo desespero (Benjamin, 1986, p. 203-204).

Houve muitas interpretações para a atitude do imperador. A narrativa oferece tais possibilidades porque não traz a interpretação, mas apresenta o episódio com detalhes e particularidades dos personagens e de suas ações, de modo que, com base nesses elementos, se possa refletir sobre o ocorrido e sentir emoções diante do relato. Walter Benjamin insistiu na força da narrativa e criticava a forma pela qual, na época contemporânea, as notícias sobre o mundo chegam até nós por informações sucintas que não dão margem para a interpretação da história. “O episódio narrado”, diz-nos Benjamin, *“atinge uma amplitude que não existe na informação.”*

É certo que as narrativas criam identidades, porque os personagens são apreendidos de forma mais “humana”, com sofrimentos, alegrias e dúvidas tais como ocorrem com todos os seres humanos. As experiências passadas podem ser compartilhadas com quem vive no presente, despertam maior empatia com os fatos e criam afinidades. Contar ou falar sobre o passado é uma forma de criar identidades, afirma o filósofo francês Paul Ricoeur. Este autor nos indica as diferenças e as semelhanças entre a narrativa como ficção e a narrativa histórica. A narrativa histórica possui inteligibilidade por se caracterizar por uma operação que corresponde a uma totalidade orgânica, temporal, com um título no início, um meio, um fim, um conjunto com tempo bem determinado dentro de uma ordenação linear.

Os debates entre historiadores para evitar confusões entre a história de caráter científico e a ficcional têm sido uma das tônicas sobre o papel da narrativa na escrita da história. A história narra acontecimentos que necessitam ser explicados e situados em determinadas problemáticas que levam a uma compreensão temporal.

Os traços da narrativa histórica distinguem-se pela intenção de aprofundar a realidade, pela busca documental e cuidado metodológico, pela extensão de seu projeto e de suas problemáticas (provenientes da história-problema), que evidenciam personagens representativos de grupos sociais, e pelas temporalidades mais complexas. Existe uma responsabilidade da narrativa histórica que é diversa daquela de caráter ficcional e não pode ser abolida. E tal responsabilidade existe também no ensino.

A utilização de uma história narrativa no ensino decorre de determinada concepção histórica e não pode se limitar a despertar interesse pelo passado nos alunos. A narrativa histórica é ponto inicial, e a partir dela existe a possibilidade

da compreensão dos acontecimentos por meio das ações dos sujeitos. Algumas coleções didáticas produzem uma história ficcional criada para despertar em jovens alunos o interesse pelo passado, construindo enredos com personagens principais e coadjuvantes, de maneira semelhante ao que é realizado nas tramas de novelas de televisão. As críticas a essa forma de narrativa recaem sobre um entendimento de história ou sobre a permanência de um *historicismo* que pretensamente reconstitui o passado, mas não confere formas de reflexão sobre os acontecimentos nem fornece condições de interpretação deles. Os acontecimentos são apresentados de forma mais amena e emotiva, com personagens divididos entre bons e maus, heróis, vítimas e carrascos, que se movimentam em uma história maniqueísta, com linguagem criada para facilitar a memorização do conteúdo, mas não para se tornar objeto de interpretação, de questionamentos e indagações sobre os sujeitos e suas ações.

1.2. DE UMA HISTÓRIA ECONÔMICA A UMA HISTÓRIA SOCIAL

No decorrer do século XX, a produção historiográfica passou a disputar espaço com as novas ciências sociais que se constituíam na busca da compreensão da sociedade, especialmente a Sociologia, a Antropologia e a Economia. Como consequência dessa disputa, houve uma renovação na produção historiográfica com paradigmas que visavam ultrapassar o historicismo. O historiador Ciro Flamarion, ao sintetizar as tendências desse percurso historiográfico, identifica duas filiações básicas entre os anos de 1950 e 1968: à *Escola dos Annales* e ao marxismo.

A *Escola dos Annales*, inaugurada por Marc Bloch e Lucien Febvre, centrou-se na produção da história-problema para fornecer respostas às demandas surgidas no tempo presente. Esse grupo de historiadores insurgiu-se contra a história política, centrada em ações individuais e no poder bélico como motor da história. As produções dessa corrente giravam, sobretudo, em torno de uma história das mentalidades coletivas, como o pensamento da burguesia relacionado à Reforma Protestante, na perspectiva de entender as ações individuais em contextos mais amplos. Também surgiram as temáticas econômicas sobre aspectos mais gerais da sociedade, destacando as formas de ocupação social em grandes espaços, em torno de mares e oceanos. Fernand Braudel ocupou-se do Mar Mediterrâneo, Pierre Chaunu e Frédéric Mauro do Oceano Atlântico. Historiadores franceses, na trilha de uma macro-história, passaram a trabalhar com grandes estatísticas, registrando a produção econômica de regiões ou de períodos históricos em cifras e tabelas, comparando e destacando as diferenças e semelhanças tanto das condições de infraestrutura quanto da própria população.

O paradigma marxista desenvolvido paralelamente ao do grupo dos *Annales* tem como princípio o caráter científico do conhecimento histórico, e o enfoque de sua análise é a estrutura e a dinâmica das sociedades humanas. A análise marxista parte das estruturas presentes com a finalidade de orientar a *práxis social*, e tais estruturas conduzem à percepção de fatores formados no passado cujo

conhecimento é útil para a atuação na realidade hodierna. Existe assim uma vinculação epistemológica dialética entre presente e passado. Para o estudo das sociedades humanas, o marxismo utiliza como conceitos fundamentais modo de produção, formação econômico-social e classes sociais. As mudanças sociais ocorrem não por indivíduos isoladamente, mas pelas lutas sociais. As liberdades e opções das pessoas são limitadas pela forças produtivas, existindo uma delimitação estrutural herdada da história anterior. As análises preponderantes dos historiadores marxistas da década de 1970 recaíram sobre as temáticas econômicas e a sociedade por elas determinadas.

Apesar das diferenças entre os marxistas e os adeptos dos *Annales*, Ciro Flamarion identifica as aproximações entre os dois grupos. Dentre os pontos básicos apontados destacam-se o abandono da história centrada em fatos isolados e a tendência para a análise de fatos coletivos e sociais, a ambição em formular uma síntese histórica global do social, a história entendida como “ciência do passado” e “ciência do presente” simultaneamente, a consciência da pluralidade da temporalidade – tempo do acontecimento, da conjuntura e da longa duração ou da estrutura.

O impacto do marxismo entre os historiadores foi bastante intenso, variando entre tendências mais voltadas para a história econômica e as ligadas a uma história social – neste caso, sobretudo dos historiadores ingleses como Eric Hobsbawm, Perry Anderson e Christopher Hill.

No ensino de História, a tendência marxista foi marcante a partir do fim da década de 1970 e ainda permanece como base da organização de conteúdos de várias propostas curriculares e de obras didáticas. Os períodos históricos delimitados pelos modos de produção têm servido como referência, e, notadamente, estuda-se o *tempo do capitalismo*.¹⁹

O denominado “materialismo histórico” serviu de base para a elaboração de muitas obras didáticas, condição que consolidou a organização de conteúdos da *história das sociedades* do mundo ocidental pelos modos de produção e pela luta de classes. Os conteúdos escolares foram organizados pela formação econômica das sociedades, situando os indivíduos de acordo com o lugar ocupado por eles no processo produtivo. Burguesia, proletariado, aristocracia são os sujeitos sociais que fornecem visibilidade às ações da sociedade, e os confrontos entre os diversos grupos sociais explicam as mudanças e permanências históricas.

As críticas a certas produções marxistas, especialmente as da linha estruturalista, não tardaram. O sugestivo título *Miséria da teoria ou um planetário de erros – uma crítica ao pensamento de Althusser*, do historiador inglês E. P. Thompson, marcou uma série de críticas veementes a uma vertente estruturalista que produziu conceitos estáticos por intermédio de modelos explicativos pretensamente válidos para qualquer sociedade em diferentes tempos e espaços. A partir de Thompson começou a aparecer uma produção historiográfica marxista com ênfase em conteúdos sociais, articulando o conceito de classe social ao de cultura. Thompson estava

convencido de que não podemos entender classe social a menos que a vejamos como uma formação social e cultural, surgindo de processos que só podem ser estudados quando eles mesmos são constituídos durante um considerável período histórico, concluindo assim que classe é uma formação tanto cultural como econômica e é definida pelos homens enquanto vivem sua própria história (1987, p. 12-13).

Em decorrência dos debates suscitados, houve, entre os marxistas, renovação importante sobre a concepção de *poder*. Este era entendido sempre em suas relações com o Estado, e os novos estudos passaram a preocupar-se com outras esferas de lutas e de dominação. A produção da história social incorporou as lutas e os movimentos sociais provenientes de diferentes setores da sociedade.

Os movimentos sociais, tais como os feministas, os ambientalistas, os étnicos e os religiosos, seus confrontos e lutas com as discriminações e preconceitos, além da continuidade das lutas por direitos trabalhistas, situaram a história social no centro das problemáticas das pesquisas históricas. No Brasil, particularmente, os temas sociais propiciaram a incorporação de novos sujeitos, provenientes dos setores populares, sendo esta produção conhecida como “história dos vencidos”. Parte dessa historiografia foi introduzida pelas propostas curriculares e pela produção didática, mas tem sido questionada por possibilitar interpretações de caráter maniqueísta – os bons e os maus –, sendo os vencidos geralmente apresentados como grupos dominados totalmente e transformados em não sujeitos históricos, como é o caso das populações indígenas da América.

Na França, seguidores dos *Annales* multiplicaram seus objetos de investigação, surgindo uma variedade de temas próximos da Sociologia. Essa produção, denominada de *nova história*, acabou, por sua vez, sendo alvo de uma série de críticas pelo caráter fragmentário de seus objetos de estudo, não havendo preocupação com uma história de caráter mais global, e pela ausência de fundamentação teórica ou solidez nas categorias de análise (atores sociais, cultura popular etc.). Foi atribuída a essa produção o título de “história em migalhas”, em razão do predomínio da micro-história e da ausência de preocupações políticas ou de articulação mais estrutural da sociedade.

1.3. ENTRA EM CENA A HISTÓRIA CULTURAL

Paralelamente a essas duas correntes, a marxista e a *nova história*, no decorrer da década de 1980, muitos historiadores aproximaram-se dos sujeitos e objetos de investigação da Antropologia. O encontro da História com a Antropologia foi significativo para a compreensão da própria noção de história, cuja existência se iniciava, segundo a maioria das obras didáticas, apenas após a invenção da escrita. Os povos sem escrita, esquecidos ou anulados pela “história da civilização”, como é o caso das populações africanas e indígenas, foram incorporados à historiografia, o que obrigou os historiadores a recorrer a novos métodos de investigação histórica, introduzindo novas fontes de importância fundamental em suas pesquisas, como a memória oral, as lendas e mitos, os objetos materiais, as construções, entre outras.

Como fruto dessa aproximação com a Antropologia, sedimentou-se uma *história cultural* que atualmente procura vincular a micro-história com a macro-história e tem sido conhecida como nova *história cultural*, com propagação em escala mundial. Essa tendência renovou a história das mentalidades e, sobretudo, a “velha história das ideias”, inserindo-as em uma perspectiva sociocultural preocupada não apenas com o pensamento das elites, mas também com as ideias e confrontos de ideias de todos os grupos sociais.

A essa nova *história cultural* juntou-se outra corrente que tem procurado renovar a história política. A investigação da história atual procura renovar os temas políticos, introduzindo a história das culturas políticas, dos regimes e sistemas de governo e das representações de poder. A renovação da história política também faz-se com embates entre posições distintas. Há uma perspectiva de análise globalizante, preocupada com o papel do Estado e suas instituições, e há outra forma de análise, sob a influência do filósofo francês Michel Foucault, que se interessa mais pelas diversas esferas de poder do que propriamente pelos problemas políticos. Os estudos baseados em Foucault preocupam-se com os micropoderes e as diversas estratégias de dominação, desde a organização familiar aos presídios, escolas, hospitais etc.

Para o historiador Ronaldo Vainfas em seu artigo “Caminhos e descaminhos da História”, no qual faz um inventário da produção histórica recente, o problema que ora se apresenta refere-se à possibilidade de “alguma compatibilização entre abordagens globalizantes e análises microscópicas na investigação histórica, ancorando-se na proposta de articulação entre macro e micro-história” (Cardoso e Vainfas, 1997, p. 445). As abordagens macro e micro-histórica não são necessariamente excludentes, sustenta o autor, que dá exemplos de produções historiográficas bem-sucedidas ao estabelecerem essa articulação. João dos Reis, um dos autores citados, analisou a revolta dos malês na Bahia, em 1835, e pela trama do movimento encontrou caminhos para articular a realidade dos escravos em seu cotidiano à história das lutas escravas no Brasil, em uma perspectiva de macro-história. Podem-se encontrar vários outros historiadores que realizam abordagens semelhantes, tanto brasileiros quanto estrangeiros, e disso se conclui que essa concepção de produção historiográfica é um dos grandes desafios para os historiadores e representa uma tendência promissora.

Essa concepção de história que visa articular a micro e a macro-história é também um desafio para o ensino de História. As relações entre micro e macro-história fundamentam algumas das propostas curriculares, e delas depende a seleção de conteúdos históricos escolares.²⁰

1.4. HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE OU O PRESENTE COMO HISTÓRIA

Vários historiadores têm-se dedicado à história mais recente, denominada de história contemporânea ou *história do tempo presente*. Na França foi criado o Instituto de História do Presente, que se dedica à pesquisa de temas atuais e tem aprofundado os debates teóricos e metodológicos sobre um passado muito

próximo que inclui a apreensão do presente como história, também conhecido como *história imediata*.

São intensos os debates acerca dos pressupostos de uma apreensão objetiva dos acontecimentos vividos no calor do momento, de um presente que envolve emocionalmente quem o analisa e que constitui, por essa razão, uma história descartada por muitos historiadores. Para os defensores dessa abordagem, um ponto fundamental é a sua importância política, ou seja, a necessidade de refazer uma história política diferente da realizada por correntes historiográficas anteriores, que situavam a análise política apenas nas ações institucionais centradas no Estado-nação. A história política parece ter sido abolida pela história nova francesa, conforme assinalamos, e os defensores de uma *história imediata* pretendem retomar essa finalidade da pesquisa historiográfica com a qual devem estar comprometidos os profissionais de história, tanto os pesquisadores como os professores das academias e demais níveis de ensino.

Para alguns pesquisadores da área de ensino de História, torna-se fundamental o domínio conceitual da *história do tempo presente*, a fim de que o ensino da disciplina possa cumprir uma de suas finalidades: “libertar o aluno do tempo presente” – algo paradoxal à primeira vista. Essa aparente contradição ocorre porque o domínio de uma *história do presente* fornece conteúdos e métodos de análise do que “está acontecendo” e as ferramentas intelectuais que possibilitam aos alunos a compreensão dos fatos cotidianos desprovidos de mitos ou fatalismos desmobilizadores, além de situar os acontecimentos em um tempo histórico mais amplo, em uma *duração* que contribui para a compreensão de uma situação imediata repleta de emoções. O estudo do *contemporâneo* – no dizer do historiador Michel Trebisch, uma das “virtudes pedagógicas” – sempre foi favorecido pelos planos escolares, embora tenha sido apresentado como uma história apenas factual e, na maioria das vezes, para cumprir desígnios ideológicos de determinados grupos do poder governamental.

É muito usual, nas introduções das obras escolares e nos planos dos professores, notadamente para o Ensino Fundamental, quando se inicia o estudo por intermédio de especialistas, ocupar-se em fazer o aluno aprender “o que é História”. São propostas definições, tais como “História é a ciência que estuda o passado dos homens para entender o presente e criar projetos para o futuro”. Essas definições são repetidas por muitos alunos quando indagados, tanto nas provas quanto em entrevistas concedidas a pesquisadores. São frases repetitivas que aparentemente têm pouco significado para eles e tornam-se incoerentes diante dos conteúdos apresentados. Os cursos, em geral organizados pela ordenação cronológica, centrados na ideologia do “mito de origem”, não chegam ao “presente”: muito dificilmente os alunos conhecem mais do que o período do presidente Getúlio Vargas na história brasileira e as aulas atingem, com bastante esforço do professor – e isto já no fim do Ensino Médio –, a 2ª Guerra Mundial.

Assim, a relação presente–passado restringe-se a alguns comentários pontuais e a definição inicial esvazia-se, situação que conduz a perguntas inquietantes e reiteradas de alunos sobre o porquê do ensino de História. A *história imediata* é

também comentada nas aulas de História quando acontecimentos mais trágicos são divulgados pela mídia, como uma espécie de exigência por parte dos alunos e pelo próprio compromisso do professor com a formação política deles.

Entretanto, a história do tempo presente possui exigências metodológicas e conceituais, para que não se transforme em repetições de ensaios jornalísticos pouco profundos nas análises. Um ponto crucial é situar essa história dentro do conceito de contemporâneo e situar sua periodização. Com base no conceito de *longa duração*, pode-se perceber que a história do presente tem outras escalas de tempo e espaço. No que se refere ao tempo, a concepção de contemporâneo está associada a uma temporalidade de mudanças aceleradas, e, no que se refere ao espaço, trata-se de pensar em uma história mundial.

As mudanças aceleradas marcam as concepções de *contemporâneo*, e, para apreender o significado de tais ritmos de transformações, é importante entender a categoria de modernidade. A *modernidade* significa o rompimento com outro tempo – o tempo antigo – e traz no seu âmago mudanças provocadas por *revoluções* – a Revolução Industrial, por exemplo, fundamental nas mudanças no processo produtivo e nas relações sociais na vida contemporânea. Por intermédio da modernidade podem-se pensar as relações presente–passado sob outra ótica, inicialmente identificando o passado no presente (segundo o pensamento do historiador Fernand Braudel, o tempo presente é feito de 90% do passado) e ainda entendendo e abordando o presente como passado.

O historiador brasileiro Marcos Napolitano aponta outros requisitos para o estudo da história do tempo presente. Tendo como pressuposto que esse tempo histórico favorece a redefinição de uma história política, como foi anteriormente assinalado, o estudo do contemporâneo exige a utilização de novos documentos – entre outros, os produzidos pela mídia. Favorece, pela abordagem do fenômeno político, estudos

das paixões políticas (a paixão revolucionária, a paixão totalitária) e seu contrário, a ‘apatia política’; a análise do capitalismo administrado e seu corolário, a ‘indústria cultural’. Para efetivar tais estudos, é preciso recorrer a fontes audiovisuais (cinema, fotografia), sonoras e orais, assim como ao uso do vasto material produzido pela imprensa diária (Napolitano, 2003, p. 170).

A história entendida ao mesmo tempo como “ciência do passado” e “ciência do presente” gera cuidados para o pesquisador e para o professor. Este, ao propor temas para os alunos estudarem, os quais são selecionados com base nos problemas do presente, precisa estar atento para não incorrer em equívocos tidos como “pecados capitais”. A história ensinada por temas cuja problematização se baseie na história do tempo presente pode cometer o pecado de ser anacrônica, ao apresentar uma trajetória que se inicia no presente e depois retoma o tema em outras sociedades do passado de forma superficial, cobrando dos agentes de outrora valores que são contemporâneos nossos.

O outro “pecado capital” é desconsiderar, tanto no presente como no passado, o contexto que fundamenta as diferenças e semelhanças, contando com informações insuficientes para que se entendam as permanências e as mudanças

das sociedades estudadas e correndo o risco de reforçar a ideia do presente como um momento histórico “evoluído” e a de outros tempos como “atrasados”.

O historiador francês René Rémond, em *A introdução da história do nosso tempo*, escreveu uma frase que pode sintetizar a importância e os problemas da história do tempo presente para historiadores e professores: “É impossível compreender seu tempo para quem ignora todo o passado; ser uma pessoa contemporânea é também ter consciência das heranças, consentidas ou contestadas” (1988, p. 30).

2. História nacional ou mundial?

Entre os problemas para a seleção de conteúdos, existe a dúvida sobre privilegiar uma história nacional ou uma história geral ou mundial. Ao longo do ensino de História no Brasil, a História Geral ou “das civilizações” tem sido privilegiada e, na atualidade, a história brasileira tem sido novamente posta em posição secundária, conforme pode ser verificado nas tendências da produção didática, voltada para a compreensão do mundo globalizado.

2.1. TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Na era da mundialização, parece ultrapassado o ensino da História nacional, muitas vezes entendido como responsável pela constituição de uma identidade nacional ideologicamente comprometida com interesses de determinadas elites dominantes. Se a constituição de um nacionalismo “de direita” fez parte dos objetivos da disciplina, não significa que se possam ignorar os estudos da História do Brasil e deixá-los em posição subalterna. Com a difusão do culto à globalização, a história nacional pode ser considerada como um conteúdo desnecessário, por ser de cunho conservador e limitador da modernização. O atual estágio do capitalismo associa a modernização e a tecnologia ao mundo da globalização, e tudo o que se refere a nacionalismo corresponde a uma representação de “atraso”. A política da desnacionalização da economia em seus diversos setores, incluindo os considerados como “base da riqueza nacional” – política essa que envolveu, ou ainda envolve, por exemplo, os confrontos em torno da Companhia Vale do Rio Doce ou da Petrobrás –, evidencia que o ideário nacionalista pode ser entendido como retrógrado e ultrapassado ante os projetos do moderno capitalismo globalizado.

A História do Brasil, tal como se apresentou na 1ª Parte, Capítulo II, nunca foi conteúdo considerado essencial para a formação da identidade nacional, o que vale também para os tempos atuais. A História do Brasil tende a continuar como parte menos substantiva dos conteúdos históricos escolares, enquanto se preconiza o ideário de uma identidade supranacional, para que todos possam se sentir “cidadãos do mundo”.

As novas necessidades de análise aprofundada de uma história mundial, no

entanto, não podem relegar o conhecimento sobre “as coisas e as gentes brasileiras” a segundo plano. O desprezo pelo aprofundamento da história nacional pode estar relacionado a uma abordagem contraditória que vincula os nossos problemas todos às explicações exógenas, as quais os veem determinados por situações supranacionais. Nessa mesma linha de raciocínio, o modelo interpretativo da realidade brasileira é igualmente supranacional.

A produção didática mais recente, com exceção da correspondente às séries iniciais do nível fundamental, apresenta uma diminuição acentuada de conteúdos da história nacional. Trata-se de tendência associada à concepção de *história integrada* que merece atenção. A história integrada conta com uma abordagem que apresenta inovações, entre as quais a introdução do tempo sincrônico, que permite estabelecer novas posturas nas relações entre tempo e espaço e entre a história nacional e a mundial. Entretanto, constata-se que os conteúdos de História do Brasil são apresentados, na maior parte dessas obras, escassamente:

Uma análise de algumas obras didáticas recentes e com grande vendagem, para o ensino fundamental e para o ensino médio, permite, por exemplo, identificar rápida e facilmente a diluição de conteúdos da história do Brasil. Apenas para exemplificar, em um rápido levantamento quantitativo, em um livro didático para o ensino médio, confeccionado segundo o atual modelo de volume único para as três séries, verifica-se que dos 42 capítulos apresentados, apenas 12 são efetivamente de conteúdos de história do Brasil. O mesmo pode ser observado em coleção para o ensino fundamental, no qual em um total de 168 capítulos organizados para 4 séries, existem apenas 30 relativos à história brasileira (Bittencourt, 2003, p. 188).

A diminuição dos conteúdos referentes ao Brasil explica-se não pela sua inserção em uma *história integrada*, mas pela opção teórica que continua priorizando apenas as explicações estruturais para as situações nacionais ou regionais. A história do Brasil aparece como apêndice da história global, e sua existência deve-se ao desenvolvimento do capitalismo comercial, a partir da expansão marítima europeia. A macro-história é a lógica e a chave para a compreensão da nossa condição de país permanentemente periférico do sistema econômico capitalista.

As problemáticas nacionais deixam de constituir o eixo norteador dos conteúdos, e as explicações históricas são fornecidas externamente. Essa postura já foi predominante nas décadas de 1960 e 1970, momento em que se difundiam no ensino de História as explicações fundadas na teoria da dependência, sob o impacto do imperialismo norte-americano na América Latina. Como afirmam historiadores dedicados a esse período e espaço histórico, o peso do imperialismo impedia que se situasse a dinâmica interna de cada país, as relações entre Estado e sociedade, e valorizava-se exclusivamente a intervenção das potências hegemônicas na história da sociedade brasileira. As análises centravam-se em uma visão dualista, baseada nas categorias de “desenvolvimento” e “subdesenvolvimento”, as quais não expunham os problemas internos criados pelo poder institucional e a série de manobras e conflitos internos para a manutenção dos privilégios das elites nacionais responsáveis pelas desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Essa perspectiva acarretava formas identitárias contraditórias, mas prevalecia o fortalecimento da ideologia do modelo anglo-saxão de dominação, responsável pelo desenvolvimento norte-americano. Em uma postura mais crítica, chegava-se a certa identidade com os demais países latino-americanos, mas limitada a uma visão derrotista diante do imperialismo norte-americano, uma vez que “somos todos atrasados”.

Na atualidade, corre-se o risco de difusão dessa visão, se não houver um esforço na redefinição e no aprofundamento do conhecimento histórico do Brasil sem dogmas e maniqueísmos. Ao enfatizar-se a integração constante do Brasil a uma história mundial, sem situar devidamente os problemas nacionais e ampliar o conhecimento sobre a realidade brasileira, pode-se reforçar a ideia de que os conflitos internos e seus agentes sociais desempenham papel secundário na construção de uma nação.

A produção historiográfica sobre o Brasil teve significativo crescimento, a partir dos anos 1970, com historiadores de várias tendências, como foi assinalado, os quais notadamente têm privilegiado a história social e a cultural e renovado a história política. Essa produção pode ser acompanhada nas variadas publicações de livros e de artigos de revistas, como a *Revista Brasileira de História* da Anpuh. Essa recente produção historiográfica sobre o Brasil favorece, sem dúvida, a renovação dos conteúdos históricos escolares. Favorece a revisão de muitos dos “nós da história”, como a Independência do Brasil e a abolição dos escravos, além de possibilitar uma ruptura com a lógica da história eurocêntrica.

O já bastante criticado pressuposto eurocêntrico, que tem presidido a seleção dos conteúdos escolares, pode ser substituído por intermédio de uma reflexão mais aprofundada acerca do próprio conceito de *história mundial* ou da chamada *história da civilização*. A história do Brasil precisa necessariamente ser e estar *integrada* à história mundial para que seja entendida em suas articulações com a história em escala mais ampla e em sua participação nela. A História mundial não pode estar limitada ao conhecimento sobre a história do mundo, que na realidade é a história da Europa. Não se trata de negar a importância e o legado da Europa para a nossa história; trata-se, antes, de não omitir outras histórias de nossas heranças americanas e africanas. Torna-se fundamental, como tem sido pleiteado pelo movimento das comunidades negras, o conhecimento da história da África em seus componentes mais complexos, que envolvem as nossas heranças, sempre mal compreendidas, das populações negras. Um dos trabalhos recentes que esclarecem com profundidade as relações intrínsecas entre a história da nossa sociedade e a história das sociedades africanas escravizadas é o livro *Trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*, de Luiz Felipe de Alencastro:

O Brasil colonial tem sido estudado da mesma maneira que a Lua era observada antes dos voos espaciais: do lado que reflete o Sol, do lado de Portugal, da Europa. Incorporar os eventos transcorridos em Angola à narrativa dos eventos brasileiros é como descobrir o lado escondido da Lua, a metade oculta da história do Brasil (2000, quarta capa).

Tal como está explicitado na apresentação da obra, abrem-se novos

paradigmas para um conhecimento que estabeleça relações entre a nossa sociedade e as demais, ultrapassando o modelo histórico eurocêntrico. É importante incluir o estudo de outras sociedades para a compreensão da sociedade brasileira, sendo possível criar outros conhecimentos históricos sobre outros espaços e populações negligenciados ou ideologicamente omitidos. Pode-se assim, entre outros tópicos, incorporar em uma concepção de história mundial a África e o Oriente Médio, de maneira que se apresente a história dos povos islâmicos, a qual chega a nós sempre revestida de preconceitos, quase que exclusivamente filtrada pelos meios de comunicação provenientes da mídia norte-americana.

2.2. HISTÓRIA REGIONAL E NACIONAL: CONCEPÇÕES E PROPOSTAS

As histórias regionais têm caracterizado parte da produção historiográfica de vários países, especialmente aqueles de maiores dimensões, como o Brasil. A história regional tem sido, entretanto, objeto de debates constantes entre historiadores e apresenta-se como um desafio do ponto de vista teórico.

Em *República em migalhas: história regional e local*, uma publicação da Anpuh de 1990, vários especialistas indicam que a pesquisa de história regional a partir de 1970 cresceu bastante em razão do esgotamento das macroabordagens, que enfatizavam as análises mais gerais e não se detinham nos estudos mais particulares que melhor indicavam as diferenças da história recente do País, tais como o incessante processo migratório, as disparidades socioeconômicas, a concentração de renda e o crescimento urbano, entre outras realidades que modificavam profundamente a organização espacial brasileira.

A história regional passou a ser valorizada em virtude da possibilidade de fornecimento de explicações na configuração, transformação e representação social do espaço nacional, uma vez que a historiografia nacional ressalta as semelhanças, enquanto a regional trata das diferenças e da multiplicidade. A história regional proporciona, na dimensão do estudo do singular, um aprofundamento do conhecimento sobre a história nacional, ao estabelecer relações entre as situações históricas diversas que constituem a nação.

Assim, a revisão da história nacional tem igualmente proporcionado a revalorização da história regional. A constituição da história nacional tem sido realizada de acordo com parâmetros regionais para a compreensão do País como um todo. A historiadora Maria de Lourdes Janotti afirmou, no artigo “Historiografia: uma questão regional?”, que a história nacional tem sido apreendida pelo olhar da região mais hegemônica. Dessa forma, a história da economia agroexportadora cafeeira e da industrialização passou a constituir temática privilegiada para explicar a história do Brasil a partir de 1850, mas o que acabou sendo entendido como história nacional é efetivamente a história de São Paulo e do domínio econômico de sua burguesia. Se a compreensão da história do capitalismo no Brasil não pode prescindir da compreensão da história de São Paulo, não é cabível, por outro lado, entender as demais regiões como parte

menor da configuração histórica nacional.

No caso do ensino, sua característica básica tem sido a de produzir uma história de caráter nacional, embora, em seu percurso nas escolas, não tenha deixado de lado o estudo do local, das histórias das cidades, dos Estados e regionais. O estudo da história da província (depois Estado da Federação) do aluno, como História do Paraná, do Rio Grande do Norte ou do Rio Grande do Sul, faz parte de uma tradição escolar brasileira, tendo integrado programas escolares antes do surgimento dos fundamentos piagetianos. A identidade resultante desse sentimento de pertença à terra natal, à província (depois Estado) ou região antecipou a constituição de uma identidade nacional e justificava (ou justifica) plenamente a inserção das histórias dos Estados ou regionais como conteúdo histórico escolar.

Em propostas curriculares atuais para as séries iniciais do Ensino Fundamental e em produções didáticas, as histórias dos Estados são mantidas, mas não exatamente uma história da região.²¹

Na produção historiográfica, é possível identificar estudos regionais sobre a Amazônia, a região platina ou a nordestina. Essa produção, majoritariamente, origina-se de uma concepção de região econômica, e isso explica o porquê de encontrarmos estudos sobre a economia açucareira do Nordeste colonial brasileiro ou sobre as regiões cafeeiras do Vale do Paraíba no século XIX.

As propostas de um ensino de história regional estão relacionadas às políticas econômicas que objetivam fazer frente à hegemonia do imperialismo americano ou constituir uma forma de resistência à globalização. Uma dessas formas de resistência tem sido o desenvolvimento de organizações regionais no âmbito econômico-político. A União Europeia e o Mercosul são exemplos dessa ação que visa ampliar²² os mercados nacionais por meio de um processo de integração regional.

3. Cotidiano e história local

Tem sido comum em propostas curriculares e em algumas produções didáticas introduzir a história do cotidiano e a história local, opção esta que não é recente, como foi apresentado no histórico da disciplina. A associação entre cotidiano e história de vida dos alunos possibilita contextualizar essa vivência em uma vida em sociedade e articular a história individual a uma história coletiva. Uma articulação dessa natureza requer concepção de *cotidiano* que não se apresente como mera motivação para o estudo do passado, selecionando as experiências amorosas de reis e rainhas ou o dia a dia de pessoas comuns ou famosas pautados por meras descrições curiosas e desligadas do contexto social da existência desses indivíduos.

A opção pela história do cotidiano e pela história local merece uma reflexão a respeito de seus pressupostos, para uma seleção de conteúdos coerente com os objetivos centrais da disciplina.

3.1. CONCEPÇÕES DE HISTÓRIA DO COTIDIANO

A história do cotidiano tem se convertido em uma das correntes assumidas por gerações de historiadores preocupados com uma história social capaz de redimensionar a visão política. Historiadores inspirados nos pressupostos marxistas, como Agnes Heller e E. Thompson, em suas reflexões reconheceram a necessidade dos estudos do cotidiano a fim de fazer emergirem as tensões sociais do dia a dia, as formas improvisadas de lutas, de resistência e de organizações diferentes das estabelecidas pelo poder institucional. Maria Odila L. da Silva Dias, após pesquisar o cotidiano de mulheres em São Paulo no século XIX, deu a conhecer uma história da condição feminina que possibilita recuperar os preconceitos, as formas de trabalho escravo diverso do realizado nas grandes propriedades rurais, as dificuldades e a marginalização de mães solteiras, trabalhadoras urbanas que desempenharam papel histórico semelhante ao de muitas mulheres atuais, criando os filhos e participando de uma economia informal que até os dias atuais desafia os especialistas em história econômica e os economistas.

Os estudos da história do cotidiano conduziram historiadores franceses, brasileiros e argentinos, entre outros, à elaboração de coletâneas sobre a história da vida privada, tendo, entretanto, o cuidado de não situar os temas da vida cotidiana de forma isolada dos contextos históricos e dos temas tradicionais. Por exemplo, os autores da obra *História da vida privada no Brasil* advertem que a reconstituição de aspectos cotidianos e da vida privada fez-se no processo histórico da formação brasileira. Não se pretendeu a reconstituição de hábitos, gestos e amores como se estes nada tivessem que ver com a organização mais ampla da sociedade, da economia, do Estado.

A história do cotidiano, além da história social, está intimamente ligada à história cultural. Um autor importante que trabalha o cotidiano na circularidade entre cultura popular e cultura erudita é o italiano Carlo Ginzburg, que em seu instigante livro *O queijo e os vermes* recupera a vida de um moleiro italiano perseguido e morto pela Inquisição. Para narrar os episódios da vida do moleiro Menocchio, Ginzburg localiza e apresenta a conjuntura da época da Reforma, do poder da Igreja Católica, e situa as transformações ocasionadas pela invenção da imprensa em parte significativa da sociedade europeia do século XVI.

A história do cotidiano também é objeto de estudos dos que pesquisam a denominada *história das mentalidades*, notadamente os seguidores da história nova francesa. Le Roy Ladurie, em seu livro *Montaillou: cátaros e católicos numa aldeia francesa* (1294-1324), recupera a mentalidade dos camponeses, sua religiosidade, costumes, trabalho e formas de sobrevivência, enquanto outro medievalista, George Duby, apresenta em *Guilherme, o marechal* a mentalidade dos cavaleiros feudais, com seus torneios, valores, disputas por terras e poder. Autores brasileiros, em abordagens semelhantes, dedicaram-se aos estudos da religiosidade e suas manifestações diversas, como festas e rituais de enterro, as quais foram reconstituídas para demonstrar as articulações entre a cultura

europeia e a africana, a constituição de um catolicismo popular e a constante presença do candomblé.²³

Os autores que se ocupam da história do cotidiano, mesmo com posturas diversas em seus fundamentos teóricos, buscam recuperar as relações mais complexas entre os diversos grupos sociais, estabelecendo conexões entre conflitos diários que se inserem em uma forma de política contestatória, e identificar as lutas de resistências a mudanças, o apego a tradições. A importância da história do cotidiano pode ser expressa pela afirmação de Agnes Heller em seu livro *O cotidiano e a história*:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (...)

Repetimos: a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram uma cotidianidade não alienada; e, dado que a estrutura científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano (1985, p. 17).

A introdução da história do cotidiano como objeto de estudo escolar requer que se explorem as possibilidades inerentes do cotidiano, sem se limitar a constatar o “real” ou as motivações possíveis para alunos pouco sensibilizados com a História escolar mais tradicional. O cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta e permeada de alienação.

3.2. MEMÓRIA E HISTÓRIA LOCAL

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente como no passado.

A história local, por outro lado, tem sido elaborada por historiadores de diferentes tipos. Políticos ou intelectuais de diversas proveniências têm-se dedicado a escrever histórias locais com objetivos distintos, e tais autores geralmente são criadores de memórias mais do que efetivamente de *história*. A memória é, sem dúvida, aspecto relevante na configuração de uma história local tanto para historiadores como para o ensino.

O papel do ensino de História na configuração identitária dos alunos é um dos aspectos relevantes para considerar ao proporem-se estudos da história local. Muitas vezes esta tem sido objeto de estudo escolar, preservando, no entanto, os mesmos pressupostos norteadores da história nacional. A história local pode simplesmente reproduzir a história do poder local e das classes dominantes, caso se limite a fazer os alunos conhecerem nomes de personagens políticos de outras épocas, destacando a vida e obra de antigos prefeitos e demais autoridades. Para evitar tais riscos, é preciso identificar o enfoque e a abordagem de uma história local que crie vínculos com a memória familiar, do trabalho, da migração, das festas...²⁴

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares da memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo.

A relação entre história local e memória foi observada com propriedade por Maria Cândida Proença, ao propor essa abordagem para professores portugueses:

Se o conhecimento histórico é indispensável na construção de identidade, sob o ponto de vista pedagógico-didático é importante ter em conta o tratamento da memória longa das populações, que nos permite explicar diferentes ritmos de evolução, o estudo da memória coletiva de diferentes grupos de pertença, a pesquisa das memórias locais nos diferentes âmbitos de durações, a reabilitação da memória do trabalho, numa sociedade ocidental que sempre ignorou ou desprezou o trabalho manual, e a memória do tempo curto do acontecimento, que caracteriza o estudo da história do século XX (1990, p. 24).

A memória, entretanto, não pode ser confundida com a história, como advertem vários historiadores. As memórias precisam ser evocadas e recuperadas e merecem ser confrontadas. As dos velhos e de pessoas que ainda estão no setor produtivo ou as de homens e de mulheres nem sempre coincidem, mesmo quando se referem ao mesmo acontecimento. Mas nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história. A história “consiste na escolha e construção de um objeto, operação que pode dar-se a partir de evocações de lembranças” (Le Goff, 1988, p. 109), e exige, na análise das memórias, um rigor metodológico na crítica e na confrontação com outros registros e testemunhos.

De forma resumida, é possível estabelecer as seguintes distinções entre memória e história:

1) Memória social

- relação coletiva que uma comunidade estabelece com seu passado;
- funciona pela seleção e eliminação;
- realiza omissões;
- corpo vivo do processo de se relacionar com o passado;

- relações com o passado e variações de acordo com idade, sexo, ocupação, origem etc.

2) História

- trabalha com a acumulação dessa memória;
- reordena o tempo passado, medindo-o, periodizando-o e estabelecendo uma crítica sobre a duração;
- usa um método para recompor os dados da memória;
- confronta as memórias individuais e sociais com outros documentos;
- situa os testemunhos orais no tempo e no espaço e o “lugar” de onde “falam”.

3.3. HISTÓRIA LOCAL OU HISTÓRIA DO “LUGAR”

Um cuidado que se deve ter com o estudo da história local é a identificação do conceito de espaço. É comum falar em história local como a *história do entorno*, do mais próximo, do bairro ou cidade. Quem mais se dedica aos estudos dessa natureza são os geógrafos, e estes fazem algumas advertências aos historiadores que não se preocupam com o espaço e os conceitos dele decorrentes. A reflexão sobre o espaço é imprescindível para os estudos da história da região ou da história local, insistem os geógrafos. E um dos conceitos fundamentais atualmente trabalhados por eles é o de *lugar*.

O geógrafo Milton Santos apresentou em várias de suas obras importante reflexão sobre espaço geográfico, com uma contribuição preciosa sobre o conceito de lugar.

Cada lugar tem suas especificidades e precisa ser entendido por meio da série de elementos que o compõem e de suas funções. Milton Santos sustenta, no entanto, que o lugar só pode ser compreendido dialeticamente levando-se em conta as relações de produção nele estabelecidas e sendo concebido como uma produção histórica. A história, afirma,

atribui funções diferentes ao mesmo lugar. O lugar é um conjunto de objetos que têm autonomia de existência pelas coisas que o formam – ruas, edifícios, canalizações, indústrias, empresas, restaurantes, eletrificação, calçamentos –, mas que não têm autonomia de significação, pois todos os dias novas funções substituem as antigas, novas funções se interpõem e se exercem (1991, p. 52).

Esse autor ressalta que cada lugar é diferente de outro, tem sua singularidade, mas é fração de uma totalidade. Ao analisar o atual processo de globalização, pressupõe as relações de cada lugar com a expansão das multinacionais, com a nova forma de atuação do Estado e com a organização social. Afirma assim que as relações de produção atuam na transformação dos lugares, embora seja preciso averiguar a dinâmica dos usos de cada espaço, como ocorre a ação concreta do capitalismo globalizado nessa fração do espaço total.

A história do “lugar” como objeto de estudo ganha, necessariamente, contornos temporais e espaciais. Não se trata, portanto, ao se proporem conteúdos escolares da história local, de entendê-los apenas na história do presente ou de determinado passado, mas de procurar identificar a dinâmica do lugar, as transformações do espaço, e articular esse processo às relações externas, a outros “lugares”.

Apresentaremos, em capítulo posterior, algumas práticas escolares sobre *estudo do meio*, quando se perceberá então a necessidade de tais conceitos para a efetivação de um conhecimento escolar articulado entre tempo e espaço.

Os conteúdos históricos escolares podem ser variados e não necessitam de uma programação estabelecida externamente, mas é preciso ter critérios que fundamentem sua escolha. A coerência de uma opção de conteúdos ocorre pela concepção de história que, por sua vez, fundamenta os conceitos. Estes, juntamente com as informações e as narrativas, constituem o *conteúdo histórico escolar*.



Sugestões de atividades

1) Análise de textos

Texto 1: Identidade coletiva e história

“Esta questão da relação entre busca de identidades e crise do Estado-nação e a queda dos Estados comunistas remete a um debate estritamente contemporâneo...”

Essa extensa proximidade dos objetos, mais do que de métodos, obriga-nos, a meu ver, a posicionarmo-nos sobre o sentido que damos aos conceitos que empregamos. Assim, não há internacionalização em certos setores da economia, enquanto o peso dos Estados permanece considerável apenas nas ofertas e garantias que dão às indústrias mundializadas que procuram implantar-se em seus territórios. Por outro lado, os modos regionais de organização da produção constituem diques de resistência à mundialização.

Há, em contrapartida, mais que uma tendência, uma vitória, não da internacionalização nem da mundialização, mas da globalização do sistema financeiro: o que resta das ‘identidades’ com o poder do FMI e do Banco Mundial de impor, em todos os países em busca de desenvolvimento, os mesmos sistemas de produção, a mesma ‘dívida’ e os mesmos modos de gestão e de reembolso da dívida?

Voltemos ao passado próximo. A questão colocada diz que novas ‘identidades coletivas’ estão emergindo. Ela é verdadeira desde que não negue nem a busca de identidades nacionais que se desenvolveu no século XIX nem a aspiração a uma identidade proletária transnacional. Os trabalhos recentes sobre a cultura operária, as pesquisas um pouco mais antigas sobre as instituições como as Internacionais operárias (socialistas ou comunistas) trazem a pista. Identidades de ofício, identidades de classe, identidades nacionais: os historiadores, no mundo inteiro, têm trabalhado sobre estes temas sem opô-los necessariamente uns aos outros. (...)

Ocorre que a crise das esperanças internacionais, quer se trate do socialismo ou de instituições como a ONU, está hoje patente, e a democracia foi impotente para inserir-se no espaço aberto pela ‘queda do mundo de Berlim’, razão a mais para não desvincular as realidades sociais das práticas políticas de liberdade restituídas pelo fim dos Estados-partidos ligados ao sistema que se denominava comunista.”

Madeleine Réberieux, 1998. p. 121.

Para debater em grupo:

a) Os problemas de constituição de identidade apresentados pela autora, no atual estágio do capitalismo.

b) As temáticas fundamentais para o historiador diante da atual configuração política e econômica.

Texto 2: Circularidade cultural

“A existência de desníveis culturais no interior das assim chamadas sociedades civilizadas é o pressuposto da disciplina que foi aos poucos se autodefinindo como folclore, antropologia social, história das tradições populares, etnologia europeia. Todavia, o emprego do termo cultura para definir o conjunto de atitudes, crenças, códigos de comportamentos próprios das classes subalternas num certo período histórico é relativamente tardio e foi emprestado da antropologia cultural. Só através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam cultura. A consciência pesada do colonialismo uniu-se assim à consciência pesada da opressão de classe. Dessa maneira foi superada, pelo menos verbalmente, não só a concepção antiquada de folclore como mera coleção de curiosidades, mas também a posição de quem distinguia nas ideias, crenças, visões de mundo das classes subalternas nada mais do que um acúmulo desorgânico de fragmentos de ideias, crenças, visões de mundo elaborados pelas classes dominantes provavelmente vários séculos antes. A essa altura começa a discussão sobre a relação entre as classes subalternas e as classes dominantes. Até que ponto a

primeira está subordinada à segunda? Em que medida, ao contrário, exprime conteúdos ao menos em parte alternativos? É possível falar em circularidade entre os dois níveis de cultura?”

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes*, 1987, p. 17.

Discuta em grupo:

- a) Para o autor, há oposição entre civilização e cultura?
- b) O conceito de circularidade cultural.
- c) Situe a posição do autor, em relação a outros historiadores apresentados no item 1.3 deste capítulo, sobre a história cultural.

Texto 3: A memória como intermediário cultural

“As lembranças se apoiam nas pedras da cidade. Se o espaço, para Merleau-Ponty, é capaz de exprimir a condição do ser no mundo, a memória escolhe lugares privilegiados de onde tira sua seiva.

Em primeiro lugar, a casa materna; tal como aparece nas biografias, é o centro geométrico do mundo e a cidade cresce a partir dela em todas as direções. Dela partem as ruas, as calçadas onde se desenrolou nossa vida, o bairro. E os sons que vêm da rua desde as primeiras horas da manhã até a última janela que se apaga à noite. Sons que voltam, sons que não voltam mais, pregões, cantilenas que recolhi e procurei gravar em pauta musical.

(...) A memória oral é fecunda quando exerce a função de intermediário cultural entre as gerações.

Vejamos um exemplo. Onde está registrado num documento ‘João de Souza, natural de São Roque, carpinteiro’, pode-se obter ouvindo qualquer passante na sua região:

‘João, neto de Pedro, o melhor carpinteiro daqui, que fez as traves da Matriz que ainda estão lá, filho de Neco que herdou a oficina do pai. Neco formou a primeira Banda de São Roque, casou-se com Josefa que cantava na igreja, filha do seo Dórico que trouxe a uva para cá. Pedro era casado com Luíza, mineira, cujo irmão e o seo Dórico foram vinhateiros.’

O relato oral enlaçou a floresta que cobria a região com a madeira da igreja, a música com o plantio da uva e do vinho. Vinho que foi tomado naquelas celebrações e festas de alianças.”

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: SÃO PAULO (cidade). *O direito à memória*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Depto. de Patrimônio Histórico, 1992. p. 146.

De acordo com o texto, discuta:

- a) Relação entre memória e identidade social.

b) O trabalho da memória para compreensão do espaço social e suas mudanças.

Bibliografia

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. *Trato dos vivos: formação do Brasil no Atlântico Sul. Séculos XVI e XVII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BENJAMIN, Walter. *Magia, técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. (Obras escolhidas, 1.)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL: Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

BOSI, Ecléa. Memória da cidade: lembranças paulistanas. In: SÃO PAULO (cidade). *O direito à memória*. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, Depto. de Patrimônio Histórico, 1992.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Org.). *Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHESNAUX, Jean. *Du passé faisons table rase?* Paris: Masperó, 1976.

DIAS, Maria Odila Leite da S. *Quotidiano e poder em São Paulo no século XIX*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à nova história*. São Paulo: Ensaio; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

DUBY, Georges. *Guilherme, o marechal*. Lisboa: Gradiva, 1986.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução de M. Bethânia Amoroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HOBBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarita. São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. *Montaillou: cátaros e católicos numa aldeia francesa (1294-1324)*. Lisboa: Edições 70, 1985.

LE GOFF, Jacques. *Histoire et mémoire*. Paris: Gallimard, 1988.

NAPOLITANO, Marcos. História contemporânea. Pensando a estranha história sem fim. In: KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

NORA, P.; LE GOFF, J. (Org.). *História: novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

NOVAIS, Fernando (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998. 4 v.

POMIAN, Krzysztof. *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard, 1984.

PROENÇA, Maria Cândida. *Ensinar/aprender História: questões de didática aplicada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1990.

RÉBERIOUX, Madeleine, Identidade coletiva e história. In: D'ALESSIO, Márcia M. (Org.). *Reflexões sobre o saber histórico: entrevistas*. São Paulo: Fundação Ed. da Unesp, 1998.

RÉMOND, René (Org.). *Pour une histoire politique*. Paris: Seuil, 1988.

RICOEUR, P. *Temps et récit*. Paris: Seuil, 1983. 3 v.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Milton. *Metamorfose do espaço habitado*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992.

SILVA, Marcos A. da (Org.). *República em migalhas: história regional e local*. São Paulo: Anpuh/CNPq; Rio de Janeiro: Marco Zero, 1990.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TREBISH, Michel. L'histoire contemporaine: quelques notes sur une histoire énigmatique. In: COLLOQUE D'HISTOIRE AU PRÉSENT. *Périodes: la construction du temps historique: actes*. Paris: EHESS: Histoire au Présent, 1991.

VESENTINI, Carlos. *A teia do fato: uma proposta de estudo sobre a memória histórica*. São Paulo: Hucitec, 1997.

II

Aprendizagens em História

É comum a afirmação de que o ensino e a aprendizagem de História acontecem por intermédio do domínio de conceitos, de modo que não basta, evidentemente, o aluno saber nomes de pessoas famosas ou fatos ocorridos em determinado tempo e espaço que podem ser comprovados pelos documentos.

O conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência. É preciso ligar o fato a temas e aos sujeitos que o produziram para buscar uma explicação. E para explicar e interpretar os fatos, é preciso uma análise, que deve obedecer a determinados princípios. Nesse procedimento, são utilizados conceitos e noções que organizam os fatos, tornando-os inteligíveis.

Assim, tal qual os outros, o conhecimento histórico passa pela mediação de conceitos. Para o historiador Marrou, conhecer – no caso, conhecer historicamente – é substituir um dado bruto “*por um sistema de conceitos elaborado pelo espírito*”. Dessa forma, torna-se inviável o ensino de História sem o domínio conceitual.

Por essa mesma razão, o ensino da disciplina tem sido considerado impossível, especialmente para alunos de determinadas faixas etárias, porque, segundo alguns princípios epistemológicos, não há condições de uma abstração suficiente para o domínio de conceitos.

A História deve ser então um conhecimento exclusivo para alunos do Ensino Médio e interdito aos alunos do Ensino Fundamental? Uma resposta negativa a essa pergunta, considerando a possibilidade de aprendizagem da disciplina a partir dos primeiros anos da escolarização, conduz a outras indagações. Como os conceitos são formados por alunos de diferentes idades? Existem etapas de domínio conceitual? Quais são os conceitos históricos fundamentais a ser introduzidos no processo de escolarização, para a apreensão do conhecimento histórico escolar?

Tais indagações permeiam este capítulo, que se inicia com considerações gerais sobre estudos relativos à formação de conceitos para, em seguida, apresentar alguns dos conceitos históricos básicos para o ensino escolar.

1. A formação de conceitos: confrontos entre Piaget e Vygotsky

Como os alunos apreendem os conceitos? É possível o domínio de conceitos em qualquer estágio do processo de escolarização?

Para responder a essas perguntas, temos de recorrer às teorias de aprendizagem, especialmente as de Piaget e de Vygotsky, pesquisadores que dedicaram muito dos seus estudos à análise do desenvolvimento cognitivo e ao problema da formação dos conceitos.

Não pretendemos aqui desenvolver de maneira aprofundada os pressupostos teóricos da psicologia cognitiva, mas situar o debate epistemológico e apresentar alguns tópicos de estudo desses autores que têm servido de base para o denominado “construtivismo”, fundamento da maioria das formulações curriculares atuais. Limitamo-nos assim a identificar a contribuição de alguns epistemólogos para o problema da formação de conceitos em crianças e jovens, com destaque à problemática das formulações dos *conceitos sociais*.

1.1. ESTÁGIOS DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

A formulação epistemológica do professor suíço Jean Piaget (1896-1980) provém de parte de suas preocupações biológicas, das adaptações orgânicas do homem e dos processos cognitivos que possibilitam sua adaptação ao meio por intermédio da inteligência. Nessa perspectiva, o ponto central de sua obra é a construção do conhecimento pelo sujeito, partindo da gênese do pensamento racional.

As estruturas cognitivas dos indivíduos são adquiridas ao longo da vida em estágios delimitados pela maturidade biológica e, em face do meio, assimilam os “objetos” (materiais ou ideais) de acordo com as estruturas internas orgânicas. Ao se situar diante de um “objeto”, cada indivíduo acomoda-o a determinados esquemas, incorporando-o de acordo com as condições disponíveis e organizando o pensamento para a assimilação. O funcionamento constante dos dois processos – assimilação/acomodação – corresponde ao princípio de desenvolvimento das estruturas mentais e ao crescimento da capacidade cognitiva: o sujeito responde por meio de compensações ativas aos desafios exteriores, aos desequilíbrios criados pelos problemas enfrentados, pelos conflitos, e esse “reequilíbrio” promove o desenvolvimento intelectual. Para essa etapa de “reequilíbrio” são necessárias a maturação física do sistema nervoso e a interferência de fatores sociais.

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo, aqui apresentada sucinta e parcialmente, passou a sustentar muitos dos princípios da constituição de conceitos e permitiu justificar a impossibilidade de alunos dos primeiros anos de escolarização dominarem conceitos abstratos, como os de *tempo histórico*, uma vez que cada fase “operatória” depende de condicionantes biológicos. Os estágios de

desenvolvimento – do concreto ao abstrato – determinam a formalização das etapas de domínio conceitual assim como as fases “operatórias” progressivas no processo de conhecimento.

A teoria genética de Piaget fundamentou muitas normas e ações pedagógicas de currículos nacionais e de outros países, os quais consideraram as etapas de desenvolvimento da criança – a fase oral, a do pensamento concreto e a do pensamento abstrato – em versões diversas. Houve, por exemplo, o enfoque mais determinista, que induziu a educação escolar a subordinar a aprendizagem ao desenvolvimento biológico e no qual o nível de maturidade se tornou o ponto central da organização de conteúdos escolares. Essa é a base, ainda, de muitos dos atuais currículos. Embora aceitas no meio educacional, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970, semelhante forma de concepção e adaptação da teoria piagetiana foi bastante criticada, notadamente por educadores e psicólogos voltados para a problemática da aprendizagem de temas sociais.

1.2. PRESSUPOSTOS SOBRE CONCEITOS SOCIAIS

O pesquisador russo L. S. Vygotsky (1896-1934), em seus escritos da década de 1930 sobre a formação dos conceitos, aponta para alguns dos problemas da formulação piagetiana. Uma de suas críticas refere-se à forma negativa como o professor suíço encara os conceitos e noções provenientes do *senso comum* – os *conceitos espontâneos*, como denomina Vygotsky. Piaget entende o *conceito espontâneo* e o *conceito científico* como antagônicos, pressupondo que o primeiro fosse impeditivo ou opusesse obstáculos à constituição dos conceitos científicos. Segundo essa linha de interpretação, deve-se conhecer o pensamento espontâneo da criança para que, com base nesse conhecimento, tal pensamento possa ser combatido e anulado.

Contrariamente a essa proposição, Vygotsky defende a existência de uma interação muito próxima entre os conceitos, o *espontâneo* e o *científico*, a qual não é considerada pela pesquisa de Piaget. O estudioso russo, mesmo reconhecendo os estágios de desenvolvimento cognitivo, entende como questão fundamental sobre a aquisição dos conceitos a distinção entre os “conceitos espontâneos”, ou os do senso comum, e os “conceitos científicos”, demonstrando sua interferência mútua. No processo de apreensão do conhecimento científico, proposto normalmente em situação de escolarização, não há necessariamente o desaparecimento do conceito espontâneo, mas modificações de esquemas intelectuais anteriormente adquiridos.

No que se refere ao modo pelo qual os conceitos são formados, a ênfase maior da teoria de Vygotsky recai na aquisição social dos conceitos, e não apenas na maturidade biológica. São consideradas fundamentais, nas apreensões conceituais, as dimensões historicamente criadas e culturalmente elaboradas no processo de desenvolvimento das funções humanas superiores, notadamente a capacidade de expressar e compartilhar com os outros membros do seu grupo social todas as suas experiências e emoções. A linguagem humana, sistema

simbólico por excelência que possibilita a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento, favorece o intercâmbio social e a formação conceitual. A linguagem é o atributo humano que favorece os processos básicos da constituição dos conceitos: a *abstração* e a *generalização*. Vygotsky entende assim que pela comunicação social o ser humano pode progressivamente chegar ao desenvolvimento dos conceitos, que para ele significa o entendimento das *palavras*.

Os conceitos científicos correspondem à ampliação do significado das palavras, interferindo nesse processo o desenvolvimento de outras funções intelectuais: *atenção deliberada*, *memória lógica*, *abstração*, *capacidade para comparar e diferenciar*. O papel da escola na elaboração conceitual é, pois, fundamental, uma vez que essa capacidade só se adquire pela aprendizagem organizada e sistematizada.

Assim, a crítica dos estudiosos russos, incluindo os seguidores de Vygotsky, como Luria e Leontiev, dirige-se à ênfase de Piaget sobre a maturação interna e biológica do indivíduo para a aquisição de conceitos. Embora Piaget considere a interação do indivíduo com fatores externos da vida social como relevante no domínio de conceitos, entende que o aspecto biológico é mais decisivo nesse processo. A crítica em relação a esse processo de aquisição de conceitos recai ainda no reconhecimento do indivíduo como um ser universal, e, para muitos seguidores de Piaget, não importa a história e as influências do espaço social de vivência desse indivíduo. Em consequência, todo indivíduo, após ter rompido a centração sobre si mesmo – o egocentrismo –, passa a classificar, ordenar, medir, calcular e deduzir de maneira neutra e facilmente verificável.

Muitos autores, discordando dessa concepção, assinalam, ao contrário, a importância das condições que o indivíduo encontra na condução de seu próprio caminho cognitivo. A psicologia social enfatiza as relações entre o desenvolvimento cognitivo, o amadurecimento intelectual e as condições socioculturais da vida cotidiana. As inúmeras interferências sociais nesse processo, sobretudo a organização familiar, a saúde e as condições econômicas, entre outras contingências, forçam os indivíduos a resolver problemas e se “reequilibrar” de modos diversos em seu processo cognitivo e nem sempre dentro da faixa etária prevista. Ressaltam todos esses autores a importância das situações interindividuais e da aquisição social do conhecimento, assim como da interferência do grupo de convívio, da afetividade e dos níveis de socialização.

1.3. REFLEXÕES SOBRE O CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

As novas interpretações sobre a aprendizagem conceitual e a importância das interferências sociais e culturais nesse processo erigiram o aluno ou o aprendiz e seu *conhecimento prévio* como condição necessária para a construção de novos significados e esquemas. Como consequência, a psicologia social passou a contribuir para a reflexão acerca das sequências de aprendizagens, partindo do conhecimento prévio dos alunos.

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências históricas vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentada pela mídia – cinema e televisão, em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano. A História escolar não pode ignorar os conceitos espontâneos formados por intermédio de tais experiências.

É muito comum escutar dos professores que determinado conceito foi ensinado, mas “o aluno não aprendeu nada”, que o ensinado serve apenas para responderem às provas ou ainda que, às vezes, os alunos transformam radicalmente o explicado, dando-lhe um sentido contrário ao exposto.

A eficiência do ensino está comprometida com o nível de desenvolvimento do aluno, sem esquecer o desenvolvimento operatório piagetiano, mas encontra-se relacionada às estruturas de conhecimento adquiridas por uma série de experiências e formas de convívio que incluem motivações e emoções. O importante, na aprendizagem conceitual, é que sejam estabelecidas as relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto externamente – no caso, por interferência pedagógica –, de maneira que se evitem formas arbitrárias e apresentação de conceitos sem significados, os quais acabam sendo mecanicamente repetidos pelos alunos, confundindo-se *domínio conceitual* com *definição de palavras*.

Atualmente, considera-se necessário ao público escolar das mais diferentes faixas etárias – crianças, jovens e adultos – partir do conhecimento do vivido, denominado também de senso comum, para que se possam situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e nas relações de convívio e se efetivem aprendizagens provenientes do conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos.

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos dos anos 1970, já considerava como ponto fundamental no processo de alfabetização de adultos o conhecimento que o sujeito cognoscitivo possui, a “leitura de mundo” imersa no pensamento de cada um. Cabe ao professor, na perspectiva freiriana, reconhecer e estabelecer um diálogo com esse conhecimento, porque os alunos estão sempre em um processo de aprender mais e não são absolutamente sujeitos acomodados; ademais, adverte-nos o grande educador, o conhecimento não é um dado imobilizado apenas transferido de um especialista para outra pessoa que ainda não o possui.

Ainda sobre os conhecimentos do senso comum, devemos estar atentos às críticas associadas ao caráter ideológico e acrítico com que eles se manifestam. Existe uma “leitura de mundo” permeada de manipulações, de aprendizagens provenientes dos meios de comunicação de massa, e revestida de ideologia, condição que, por princípio, difere essencialmente do conhecimento e do domínio dos conceitos científicos. Pode-se dizer que existe uma espécie de “preconceito” sobre o conceito espontâneo. Este é entendido por muitos especialistas como um conhecimento impregnado de conservadorismo, falso, que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo. Recentes

debates epistemológicos, no entanto, têm demonstrado que a oposição entre ciência e senso comum deve ser abolida, entre outras razões, porque mesmo a ciência não está isenta de preconceitos. As teorias racistas, de “raça superior”, embasadas em princípios de racionalidade científica, são exemplares de como o conhecimento científico não apenas está impregnado de preconceitos, mas também pode servir igualmente para reforçá-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político. Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o senso comum, para que seja possível compreender melhor o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, as diferentes formas de relações desiguais, entre outros.

O reconhecimento da necessidade da aproximação do conhecimento do senso comum com o conhecimento científico favorece, por outro lado, um processo de aprendizagem diferenciado, que requer procedimentos metodológicos específicos. A constituição de “conceitos científicos” ocorre de maneira articulada aos “conceitos espontâneos”. A seguir, indicaremos tais relações em situações que envolvem o domínio de conceitos históricos.

2. Conhecimento histórico: conceitos fundamentais

Na análise e interpretação dos acontecimentos históricos, os historiadores defrontam-se com conceitos e categorias. Uma das tarefas fundamentais do pesquisador é selecionar os conceitos-chave, contextualizá-los e utilizá-los na organização e sistematização dos dados empíricos. A dificuldade dos historiadores diante dos conceitos e categorias de análise a ser selecionados e explicitados é uma constante em seu trabalho. Também para o professor de História o problema se apresenta, mas de maneira diferente. Em situação de ensino, há a necessidade de domínio da natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais. Como ensinar conceitos históricos como *capitalismo*, *colonização*, *aristocracia*, *liberalismo*, *cidadania* etc.? Quais as aproximações entre as formulações conceituais dos historiadores e as dos professores de História?

2.1. HISTÓRIA E CONCEITOS

No exercício do seu ofício, os historiadores empregam conceitos específicos especialmente produzidos para a compreensão de determinado período histórico. Segundo alguns historiadores, existem “as noções históricas singulares”, tais como *Renascimento*, *mercantilismo*, *descobrimento da América*, *feudos medievais*, *cruzadas*, *República Velha*. Muitos dos conceitos criados pelos historiadores tornaram-se verdadeiras entidades a designar povos, grupos sociais, sociedades, nações: “povos bárbaros”, bandeirantes, colonato, donatários das capitanias, patriciado romano, democracia ateniense, mercadores. Esses conceitos têm sido consolidados pela

comunidade de historiadores e são delimitados no tempo e no espaço. A História escolar utiliza essas noções e conceitos com bastante familiaridade, a ponto de acabarem por designar conteúdos programáticos e constituírem capítulos de livros didáticos.

É interessante lembrar, entretanto, que os historiadores também se apropriam de conceitos provenientes de outros campos científicos. Ao lado “das noções singulares” criadas pelos historiadores há uma série de conceitos empregados na pesquisa e na escrita da história que são adquiridos de outras áreas científicas, assim como aqueles provenientes do senso comum e utilizados amiúde no dia a dia pelos diferentes meios de comunicação. Em tais casos, noções e conceitos precisam ser explicitados para que sejam empregados corretamente. Revoluções, burguesia, povo, rei, monarquia, sindicato, clero, cidade, família, termos usados normalmente, parecem muitas vezes ter sempre existido em todos os lugares e em todos os tempos.

Esses conceitos e noções empregados com frequência são evidentemente necessários para tornar o objeto histórico inteligível. No entanto, é importante que se forneça uma descrição mais precisa deles, exatamente porque são expressões conhecidas por todos e, nesse sentido, seu uso torna-se arriscado, em razão do significado que assumem em cada época. Para a utilização de muitos desses conceitos demanda-se muita prudência, advertem os historiadores...

A história é sempre história de alguma coisa, de algo que está acontecendo, que muda, que possui movimento até mesmo quando se trata de período de longa duração, que parece imutável, e os conceitos utilizados nessa investigação estão ligados a determinado contexto, fazem parte de determinada história. *A escravidão do período moderno* ou a *escravidão do período colonial americano* são diversas da *escravidão entre os gregos ou romanos da Antiguidade*, e assim é preciso situar o contexto no qual a escravidão acontece, os conflitos que se estabelecem, as relações com os demais trabalhadores e assim por diante. Quando se afirma que a escravidão era prática costumeira de povos africanos e, portanto, “os negros” escravizados no Brasil estavam já habituados a esse sistema de trabalho, há aí uma incorreção. O sentido da escravidão entre populações africanas tinha outro caráter e não fazia parte da lógica de acumulação capitalista, a qual induziu o tráfico negreiro europeu no périplo do comércio do Atlântico.

O risco maior de utilizar um conceito do senso comum ou proveniente de outros campos de estudos é perder seu sentido histórico e empregá-lo de forma atemporal. A utilização de conceitos em sentido atemporal conduz a um dos grandes pecados abominados por todos os que se dedicam à História: cometer anacronismo. Advertem os historiadores que, ao fazer uso de noções “emprestadas” de outros domínios científicos ou do senso comum, é necessário desconfiar das imprecisões dos termos e ser cauteloso com a leitura das fontes em que eles se encontram; ou seja, deve-se ter um domínio metodológico para o emprego correto do conceito.

Ao tratar, por exemplo, do conceito de Estado, podem-se criar analogias entre o Estado-nação dos tempos modernos e as cidades-Estados gregas, sendo as

relações de poder existentes em cada caso o objeto da comparação. Deve-se, porém, levar em conta as diferenças, o contexto econômico e político de cada época, seu funcionamento e formas de atuação. O historiador Reinhart Kosellech enfatiza a necessidade de estar atento a procedimentos metodológicos que forneçam o contexto do conceito. Por exemplo, as práticas democráticas de Atenas no século V a.C. não são iguais às dos países do mundo ocidental contemporâneo. Portanto, tais práticas políticas, nesses diferentes mundos, precisam estar sempre situadas no contexto em que são empregados determinados conceitos. Kosellech salienta ainda que os conceitos estão constantemente inter-relacionados:

Nas cidades alemãs do século XVIII, economicamente ricas e pujantes, eram os grandes comerciantes que possuíam o direito de cidadania. Eles tinham assento no Senado dessas cidades, participavam das corporações urbanas. Ao lado desses cidadãos havia uma grande camada de não cidadãos urbanos. Essa situação se assemelha em alguma medida à realidade histórico-política da cidade de Atenas, habitada tanto por cidadãos com direitos políticos quanto pelos metecos e escravos, destituídos da cidadania plena. Essa convergência entre sociedade civil e organização do poder político – organização esta subsumida ao conceito de Estado a partir do século XVIII e tão somente a partir daí – pressupõe uma articulação entre os conceitos de cidadão e poder político: a cidadania implicava alguma forma de exercício de poder político. Mas na forma como nós hoje concebemos o conceito de sociedade civil, (...) o conceito diferencia-se de sua formulação original. Na moderna acepção do conceito e em seu emprego há um sentido novo que não implica necessariamente uma forma de poder (exercício de poder). Nesse novo sentido o conceito aplica-se ao entendimento de uma rede de cidadãos que satisfazem livremente suas necessidades, se auto-organizando, que dispõem de um código jurídico ou podem influenciar na constituição de um, capaz de garantir o funcionamento de um Estado sob o princípio da igualdade de direitos, da liberdade e do contrato entre as partes (Kosellech, 1992, p. 139).

2.2. APREENSÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS NA ESCOLA

O conhecimento histórico escolar, comparado ao historiográfico, produz-se por intermédio da aquisição de conceitos, informações e – acrescenta o autor francês Henri Moniot – valores, especialmente os cívicos, que se relacionam à formação da cidadania. As especificidades dos conceitos históricos a ser apreendidos no processo de escolarização têm conotações próprias de formação intelectual e valorativa, e a precisão conceitual torna-se fundamental para evitar deformações ideológicas. A História possui um conteúdo escolar que necessita estar articulado, desde o início da escolarização, com os fundamentos teóricos, para evitar conotações meramente morais e de sedimentação de dogmas.

Para Moniot, o ensino da disciplina justifica-se em todo o processo de escolarização se estiver aliado à necessidade de domínio e precisão de conceitos. Dessa concepção advêm suas críticas à teoria piagetiana dos estágios de desenvolvimento, a qual serviu para impedir o ensino da História para crianças e jovens de determinadas faixas etárias.

Em algumas pesquisas fundamentadas em Piaget, sobretudo nas realizadas pelo educador inglês Roy Harlam, as conclusões sobre o insucesso da História escolar relacionavam-se à incapacidade dos alunos de dominar conceitos e

conteúdos em razão da defasagem dos estágios evolutivos e da falta de maturidade intelectual e de certas capacidades para o pensamento abstrato. Com base nessas pesquisas, chegava-se a afirmar que apenas por volta dos dezesseis ou dezoito anos os alunos poderiam ser introduzidos nos estudos históricos.

A noção de *tempo passado*, base do conhecimento histórico, seria pura abstração e, portanto, impossível de ser compreendida por pessoas de faixa etária correspondente ao pensamento operatório concreto. Muitos educadores piagetianos, por esse princípio, organizaram os currículos em círculos concêntricos, conforme foi anteriormente mencionado, partindo da experiência concreta dos alunos e tornando o conhecimento social em algo atemporal ou apenas contemporâneo. Os valores morais e cívicos são transmitidos por uma história de heróis responsáveis pelos grandes “fatos” nacionais destituídos de qualquer noção de tempo histórico. Os personagens não se apresentam no contexto histórico; são concebidos como pessoas aistóricas, tal como se mostram nas histórias de “heróis” dos desenhos animados da televisão.

Pilar Maestro, historiadora espanhola, em seu texto *Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia* critica as interpretações e as pesquisas baseadas nas concepções piagetianas e afirma que a convicção da impossibilidade de um conhecimento sólido da História escolar teve consequências consideráveis, levando a disciplina a tornar-se um saber secundário. Considera ainda que, embora tenha havido interferência de outros fatores para a criação dessa visão, sobretudo o ideário de uma sociedade industrial e tecnocrática que proclama as virtudes do conhecimento científico e técnico, “é certo que esta teoria concedeu respaldo científico a esta limitação distorcida do papel da História no currículo” (1991, p. 57).

As pesquisas de Pilar detectaram ainda outros problemas nessas concepções. Passou a cristalizar-se a ideia de que o desenvolvimento de capacidades cognitivas ocorre independentemente dos conteúdos e das tarefas efetivamente desenvolvidas. Essa compreensão tinha como premissa o entendimento de que o importante era “aprender a aprender”, sem preocupações com os conteúdos históricos escolares. A autora contrapõe-se à desvalorização dos conteúdos históricos escolares, sustentando que a produção de um conhecimento efetivo deve orientar a aprendizagem em uma relação mais estreita com as dificuldades geradas pelos “conteúdos e a estrutura epistemológica de cada ciência com os métodos a ela associados” (Maestro, 1991, p. 58).

Além dessas noções piagetianas, outro aspecto altamente polêmico têm sido algumas das afirmações do professor suíço sobre a característica “moral” da História e de outras áreas das ciências humanas. Piaget distinguiu a História da Física e da Matemática, considerando que estas últimas não sofrem interferência social nas formulações do seu campo de conhecimento:

Uma verdadeira matemática não sofre interferência das contingências da sociedade adulta, mas é uma construção racional acessível a toda inteligência sã; uma verdadeira física elementar é verificável por um processo experimental que não possui interferências também das opiniões coletivas, mas de uma pesquisa racional indutiva e dedutiva, igualmente

A história, ao contrário, por ser uma espécie de “invenção” do mundo adulto, resultante de múltiplas interferências e incapaz de ser apreendida por uma racionalidade objetiva, não pode ser assimilada como conhecimento “verdadeiro”.

Trata-se talvez de uma interpretação a determinado tipo de produção histórica que exclui os traços de qualquer ciência formal. No caso do ensino de História, esta seria apenas a “matéria escolar” criadora de valores morais que não exige por parte dos alunos qualquer tipo de operação intelectual.

Para combater essa visão de uma história sem domínios conceituais ou esquemas que mobilizam as diferentes formas de pensar e que constituem “o pensamento histórico”, vários especialistas têm divisado novas possibilidades para o ensino da disciplina, assim como existem muitas práticas efetivas de professores nas salas de aula que contradizem essa visão deturpada da História escolar.

Algumas pesquisas mais recentes sobre o ensino de História reabilitam certas abordagens piagetianas, embora registrem as críticas, sobretudo de Vygotsky, e combinem com maior sucesso as etapas de desenvolvimento definidas por Piaget com os conteúdos específicos, relacionando esses fatores com as variáveis sociais e culturais dos alunos. María Carmen González Muñoz, apresentando um balanço de pesquisas recentes realizadas na Espanha sobre o ensino da disciplina, destaca a importância das novas tendências de investigação da área, as quais associam a problemática epistemológica assinalada pela psicologia cognitiva à das teorias de História. O psicólogo espanhol Mario Carretero, notadamente, tem-se dedicado a pesquisas sobre a aprendizagem de conceitos históricos específicos, resgatando a importância dos conteúdos, a fim de buscar a superação da polêmica em torno da relação método–conteúdo.

Ao situarem diferentemente a polêmica método–conteúdo, alguns investigadores passaram a indagar sobre a possibilidade de aprender conceitos/conteúdos de diferentes áreas ou disciplinas utilizando os mesmos métodos. Pelas pesquisas em desenvolvimento, a resposta parece ser negativa, conforme afirma González Muñoz, pautando-se pelas diferenças entre as ciências sociais e as “exatas”. Decorrem dessa constatação algumas questões relativas aos conceitos específicos da História, para configurar e assegurar o conhecimento histórico ao atual público escolar.

3. Tempo/espço e mudança social: conceitos históricos fundamentais

Entre as noções e conceitos históricos fundamentais tanto para a pesquisa quanto para o ensino de História, a noção de tempo histórico e a de espaço são fundamentais. Todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço.²⁵

É consensual a afirmação de que a História é a “ciência dos homens no

tempo” e de que o espaço concebido pelos historiadores deve ser entendido como uma construção social. Exatamente por essa especificidade da História, os historiadores, em variadas obras, têm-se dedicado ao esclarecimento do tempo histórico e de sua importância para o estudo das diferentes sociedades em diferentes espaços e tempos.

Pela mesma razão, a História escolar não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico e espaço e da metodologia necessária e adequada a ser utilizada no processo de aprendizagem de tais noções.

3.1. NOÇÕES DE TEMPO E DE ESPAÇO

Uma reflexão inicial sobre as noções de tempo é necessária para esclarecer as especificidades do tempo histórico. Há o *tempo vivido*, o tempo da experiência individual: o tempo psicológico – os acontecimentos agradáveis parecem “passar rápido” e os desagradáveis parecem “durar mais tempo”.

O *tempo vivido* é também o tempo biológico, que se manifesta nas etapas de vida da infância, adolescência, idade adulta e velhice. Na nossa sociedade, o tempo biológico é marcado por anos de vida, geralmente comemorados nas festas de aniversário, e evidenciado em idades bem delimitadas, que possibilitam a entrada na escola, na vida adulta – a maioridade –, o direito de votar, de dirigir automóveis, o alistamento militar... Em culturas indígenas, as passagens do tempo biológico, embora não sejam delimitadas por idades, têm marcas ritualísticas importantes, realizadas por cerimônias que indicam as fases de crescimento e de novas responsabilidades perante a comunidade.

O *tempo vivido* é percebido e apreendido por todos os grupos e sociedades e, evidentemente, está associado aos dois polos da vida: o nascimento e a morte. Na dimensão das possíveis explicações sobre a origem da vida e da morte, as religiões introduzem tempos futuros, transcendentais, salvacionistas e escatológicos (fim do mundo e dos tempos) que acabam por transformar-se em “experiências ritualísticas” e são incorporados, de diferentes formas, pelos grupos sociais.

Mas, ao lado do tempo vivido, existe o *tempo concebido*, que é organizado e sistematizado pelas diferentes sociedades e tem por finalidade tentar controlar o tempo vivido. Assim se instituiu o *tempo cronológico*, o *tempo astronômico*, o *tempo geológico*.

O *tempo concebido* varia de acordo com as culturas e gera relações diferentes com o tempo vivido. Na sociedade capitalista, apenas para ilustrar, “tempo é dinheiro”, não se pode “perder tempo” e as pessoas são controladas pelo relógio. Para alguns grupos indígenas brasileiros e mesmo de outros lugares, essa concepção gera algumas perplexidades. Uma delas é receber dinheiro pelo tempo de trabalho, e não pelo produto realizado. Tal procedimento provoca, às vezes, a incompreensão de muitos povos indígenas que trabalham como assalariados para os brancos e acolhem mal a ideia das “oito horas de trabalho”, os feriados e domingos, uma vez que o tempo cíclico é o mais significativo para eles e indica outras formas de ordenar o trabalho ou mesmo o descanso, o lazer, as festas,

associando-os ao “tempo da chuva”, “da seca”, “de plantar e colher” e dos respectivos rituais. A semana de sete dias não faz parte do tempo indígena das aldeias, bem como os anos, os meses, as mudanças dos fusos horários ou o “horário nacional de verão”.

As diferentes ciências têm-se ocupado em entender o tempo. Para os físicos e astrônomos, o tempo físico tem sido objeto de variadas concepções. Da newtoniana, que propugnava pela infinitude do tempo e do espaço, à moderna física quântica, passando pelo relativismo de Einstein, concluiu-se, no início do século XX, que o tempo é relativo e o universo, por estar em expansão e sofrer mutações, possui, portanto, história. Para a Física atual, o tempo não é mais um plano físico no qual se desenrolam os fenômenos, mas é algo inerente a eles.

A Terra, estudada historicamente pelos geólogos e biólogos, é concebida em uma escala temporal diversa, que se preocupa em determinar o “tempo da natureza”. O tempo geológico e o tempo da criação das espécies vegetais e de outros seres vivos determinam outras formas de referências temporais. Quando os cientistas situam a idade da Terra em aproximadamente 4,5 bilhões de anos, pode-se entender a afirmação metafórica sobre o tempo da humanidade, que corresponderia a “uma pequena frase ao fim de uma nota de rodapé na última página ao longo do compêndio da vida do planeta”.

As diversas ciências humanas, ao preocuparem-se com o tempo social, têm, na atualidade, situado outras dimensões temporais, cujos referenciais podem fornecer os dados para se perceber o “lugar” que o homem ocupa na história do planeta bem como o poder e os limites de sua atuação em suas relações com o “tempo da natureza”.

A psicologia experimental, na qual se inclui a do desenvolvimento cognitivo, também se ocupou das noções de tempo. Os estudos psicológicos sobre o tempo relacionam-se à memória e aos problemas decorrentes da ausência dela, da amnésia e das variadas perturbações mentais provocadas por doenças. Muitos dos experimentos da área da Psicologia, como apontamos anteriormente, foram acolhidos por educadores.

Os estudos de Piaget publicados no livro *A noção de tempo na criança* contribuíram para a compreensão de duas visões importantes que têm sido incorporadas pela educação escolar. A primeira delas é a de que o tempo e o espaço constituem um todo indissociável: “O espaço é um instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento” (1975, p. 12). A outra corresponde às reflexões sobre o tempo intuitivo e o tempo apreendido segundo o pensamento formal, que Piaget denomina de *pensamento operatório*.

O *tempo intuitivo* limita-se às relações de sucessão (antes e depois) e de duração fornecidas pela percepção imediata, tanto externa quanto interna. O *tempo operatório*, por sua vez, desenvolve relações de sucessão e de duração por intermédio de operações lógicas. Pode ser *métrico* (medido por unidades numéricas – ordinal ou cardinal) ou *qualitativo*, possibilitando, neste último caso, a construção de relações de *simultaneidade*, *sucessão* e *duração*.

De acordo com a abordagem piagetiana, na linha do que já dissemos

anteriormente, é necessária uma maturação biológica para a compreensão do tempo. Piaget afirmava que compreender o tempo “é libertar-se do presente”, e esta capacidade corresponde a transcender o espaço por intermédio de um exercício de *reversibilidade*, remontando o tempo passado ao presente e ao futuro e ultrapassando assim a marcha real dos acontecimentos.

Espaço e tempo são, pois, referências básicas para diferentes áreas do conhecimento das ciências humanas, cabendo então indagar: como se situa a História no processo de apreensões do tempo e do espaço? Ou ainda: como os historiadores pensam o tempo e o espaço?

3.2. HISTORIADORES E O TEMPO HISTÓRICO

Tempo e espaço constituem os materiais básicos dos historiadores. De fato, qualquer escrita da história fundamenta-se em uma dimensão temporal e espacial.

Um dos objetivos básicos da História é compreender o tempo vivido de outras épocas e converter o passado em “nossos tempos”. A História propõe-se reconstruir os tempos distantes da experiência do presente e assim transformá-los em tempos familiares para nós.

Para realizar essa tarefa, os historiadores utilizam-se de várias categorias temporais: *acontecimento*, *ciclo*, *estrutura*, *conjuntura*. O tempo que o historiador trabalha consiste em *tempo métrico* – cronologias e periodizações – e *tempo qualitativo* – das durações, da sucessão (diacrônico) e simultaneidade (sincrônico), das mudanças e permanências.

Os historiadores modernos ou antigos, ao escreverem ou contarem histórias, sempre tiveram de resolver o problema de situar os fatos em determinado tempo, em eras ou períodos ou com datação em anos. Por exemplo, os Terena, grupo indígena cuja população vive, em sua maioria, em Mato Grosso do Sul, situam em sua história o *Tempo da Servidão*, um período iniciado após a Guerra do Paraguai e caracterizado pela perda de terras, com a chegada de numerosos fazendeiros que passaram a escravizá-los. Esse período estendeu-se até a segunda década do século XX, com a demarcação inicial do território desse grupo pelo poder governamental.

Diferentes culturas têm buscado instituir referências temporais, organizando calendários segundo o tempo físico e astronômico. Foram criados calendários solares e lunares na organização do tempo cíclico e do tempo evolutivo. Baseando-se no calendário solar, os povos da Mesoamérica criaram o *Xiuhpohualli*, que estabelecia o ano em 365 dias, divididos em dezoito períodos de vinte dias cada um e mais cinco à parte – dias aziagos –, época em que não se podia realizar nada de importante.

No mundo ocidental europeu, o calendário solar serviu de base para a constituição do calendário gregoriano, sistematizado no pontificado de Gregório XIII (1582), o qual acabou se impondo aos demais, à medida que o cristianismo estendeu seu poder internacionalmente. A Igreja Católica acabou por impor seu calendário, e, segundo Le Goff, esse domínio foi possível por ela ter conseguido

abranjer três dimensões temporais: o tempo cíclico – o ano litúrgico, que possibilita retomar os acontecimentos da fé, como a Páscoa, o Natal, as festas em homenagem aos santos de junho (festas juninas); o tempo evolutivo – a contagem dos anos com base na referência *antes e depois de Cristo*; o tempo salvacionista – o tempo futuro da ressurreição após a morte, o qual fundamenta a fé cristã e cria valores na relação presente–futuro.

A contagem temporal por intermédio de calendários foi aperfeiçoada por técnicas que, buscando auxiliar comerciantes e navegadores em suas atividades, acabaram por determinar uma noção de tempo capitalista, com valor diferenciado de outros momentos, na qual tempo se identifica com *dinheiro*. O *tempo da fábrica*, como também é denominado o tempo do capitalismo industrial, é o do mundo contemporâneo.

Os historiadores ocidentais do período moderno passaram a organizar o tempo cronológico de acordo com a periodização cristã – a.C. e d.C. – e fizeram recortes, criando os séculos e os períodos: pré-história, Antiguidade, Idade Média, período moderno e contemporâneo. Além dessas periodizações, criaram formas de sistematizar determinadas épocas, como *século das luzes*, o *século XIX* e ainda o *breve século XX*, concebido por Hobsbawm como os anos que vão da eclosão da Primeira Guerra Mundial ao colapso da extinta União Soviética.

Tais formas de conceber períodos demarcados por problemas diversos confrontam-se com uma História cronológica que pretensamente visa abranjer “toda a história da humanidade”. Essa História cronológica, criada no fim do século XIX, tem sido objeto de críticas pela forma linear com que organiza o tempo, de acordo com a ideologia do progresso. Dentre os críticos dessa organização cronológica, destacam-se os franceses da década de 1930, pertencentes à Escola dos Annales, e mais recentemente Jean Chesneaux, que em sua obra *Devemos fazer tábula rasa do passado?* possibilitou reflexões para novas posturas com relação a periodizações que pretensamente são válidas para uma “história universal”, mas efetivamente excluem povos e grupos, sobretudo das áreas mais pobres ou dominadas pelos europeus, e incluem a organização temporal que se apoia nos “modos de produção”.

Marc Bloch, um dos criadores da revista *Annales*, enfatizou que o papel do historiador – como ele próprio – é ir além da ordenação cronológica dos acontecimentos, sendo seu dever maior pensar os acontecimentos no *tempo da duração*, que é um *tempo contínuo*, mas também o de *mudança constante*. *Continuidade* e *mudança* constituem os atributos cuja antítese faz surgir os grandes problemas que o historiador tem de desvendar.

Outro historiador que se preocupou com as noções de tempo histórico foi Fernand Braudel. Retomando as reflexões de Marc Bloch sobre a *duração*, incorporou também os fundamentos antropológicos do estruturalismo de Lévi-Strauss e da história das flutuações econômicas, notadamente de Labrousse, que abrangia amplos espaços e estudos demográficos em larga escala. Braudel, ao pensar a duração como fundamento da problemática histórica, preocupou-se em situar e delimitar com precisão os diferentes *ritmos* e *níveis* que a integram.

Para ele, a relação das sociedades com a duração é o ponto específico da investigação histórica. Os fatos históricos têm uma duração distinguível em três ordens que não se diferenciam mecanicamente pelas medidas de tempo, como as categorias “menos de um ano”, “a cada século”, “mais de um século”. Essas três ordens da duração possuem ritmos diferentes:

- o acontecimento (fato de *breve duração*) corresponde a um momento preciso: um nascimento, uma morte, a assinatura de um acordo, uma greve etc.;
- a estrutura (fato de *longa duração*), cujos marcos cronológicos escapam à percepção dos contemporâneos: a escravidão antiga ou moderna, o cristianismo ocidental, a proibição do incesto etc.;
- a conjuntura (fato de *duração média*), que resulta de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura: a Revolução Industrial inglesa, a ditadura militar brasileira, a guerra fria etc.

Além dos *ritmos da duração*, Braudel distingue também diferentes níveis: culturais, econômicos e políticos. Os *níveis da duração* articulam os fatores distintos que explicam as mudanças sociais. O primeiro nível, correspondente ao acontecimento, geralmente se refere ao plano político acidental e individual (forma política da atualidade). O segundo nível aplica-se às conjunturas das relações de poder e das flutuações da economia. O terceiro nível, que se ocupa de movimentos lentos da ecologia humana, de comportamentos coletivos mais enraizados e de crenças ideológicas e religiosas, articula-se, por exemplo, à história cultural e das mentalidades.

3.3. TEMPO HISTÓRICO E ESPAÇO

Os historiadores, além de se preocuparem em situar as ações humanas no tempo, têm a tarefa de situá-las no espaço. Não se pode conceber um “fazer humano” separado do lugar onde esse fazer ocorre. O ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico. Mudanças do espaço realizadas pelos homens assim como as memórias de “lugares” também integram esse conhecimento.

Normalmente o uso da cartografia é a base para situar as sociedades nos diferentes espaços assim como os seus deslocamentos. Mapas históricos possibilitam a localização das sociedades em determinados espaços, assim como a verificação das mudanças na sua ocupação. No entanto, ao lado das representações cartográficas, em escalas locais ou mundiais, muitos historiadores têm-se dedicado a explicar as diferentes apreensões de espaço pelas diversas sociedades, em diferentes momentos históricos.

Le Roy Ladurie, no já citado *Montaillou*, que estuda o cotidiano dos camponeses cátaros do século XIII nos Pireneus franceses, identifica as percepções

e a utilização mental do espaço por parte desses grupos sociais em variadas dimensões. Uma forma de os camponeses lidarem com o *espaço imediato* era a apreensão corporal, que auxiliava na identificação de medidas de comprimento e superfície, tais como “palmos”, “pés” ou “braças”, caso em que os braços se destinavam a identificar medidas um pouco mais longas. A dimensão de *espaço geográfico* era proporcionada pela percepção da região, do território, da “terra” como espaço maior do que o da casa, tal como a “terra do conde de Foix” ou a “terra de Pamiers” dos padres dominicanos. Evidentemente, eram identificados os limites de circulação nesses espaços, assim como os caminhos para as diferentes direções: para o mar, para os desfiladeiros, para o alto das montanhas etc. Do ponto de vista sociológico, o espaço era apreendido pelos contatos comerciais, pelo trabalho sazonal da época de colheita, pelos casamentos, situações essas que possibilitavam o conhecimento de pessoas de outros lugares e as aproximações entre diferentes regiões.

A percepção do espaço ocorria também por indicações *culturais*, tais como o sotaque, que podia (e pode) ser reconhecido com facilidade. Havia, ademais, a dimensão do *espaço político*, com a percepção de que o “lugar” onde os camponeses viviam pertencia ao poder e domínio do rei da França, situação reconhecida pela circulação da moeda produzida pela monarquia parisiense.

O estudo dos camponeses medievais revela assim formas de apreensão do espaço utilizadas por muitos outros grupos sociais, incluindo o nosso. É possível identificar, pelo sotaque, a origem de um brasileiro em qualquer lugar onde se encontre, seja ele gaúcho, carioca ou do interior de Minas ou São Paulo. A dimensão corporal é empregada como suporte para medidas de comprimento – braças, palmos – ainda hoje. A toponímia nacional herdou muito da apreensão geográfica das populações indígenas. Estradas, caminhos, rios, colinas, montanhas e lagos constituem espaços identificados por nomes específicos que cada povo, em determinado momento, lhes atribuiu, o que torna possível conhecer as ações humanas nos seus lugares, tais como no *Grande sertão: veredas*.

Estudos mais recentes de historiadores e outros especialistas sobre meio ambiente mostram a superação da concepção do determinismo do meio sobre a humanidade, e analisa-se atualmente a interferência recíproca entre o espaço e as ações dos homens. Os historiadores ambientalistas, como muitos são denominados, investigam como, em diferentes sociedades, os homens, ao longo dos séculos, são afetados pelo meio ambiente e como, de maneira recíproca, o ambiente tem sido afetado pelos homens. Preocupam-se assim com as relações entre homem e natureza, analisando-as em uma perspectiva não determinista, diferentemente, portanto, dos estudos do século XIX que entendiam que a sociedade era prisioneira do meio físico. Um dos historiadores dessa área, José Augusto Drumond, insiste sobre esse aspecto da história ambiental e assinala a contribuição desses estudos para a compreensão da dimensão espacial, ressaltando que a cultura humana age sobre o meio físico de modo que propicia significados e usos complexos dos seus elementos. Da mesma forma, salienta, é sempre fundamental compreender as influências da natureza na constituição histórica das

sociedades.

Por conseguinte, as apreensões do espaço em suas relações mais complexas tornam-se fundamentais para o conhecimento histórico e não se limitam a apenas localizar os espaços pelas representações cartográficas. Estas são, sem dúvida, fundamentais, mas precisam estar associadas a apreensões dos espaços vividos e percebidos pelos diferentes grupos sociais. A formação das fronteiras nacionais da América e os conflitos dela decorrentes só serão efetivamente entendidos se pudermos apresentar as diferentes concepções de território das populações indígenas e dos dominadores estrangeiros e não limitar o estudo às disputas entre os países europeus ou, posteriormente, entre governos dos Estados nacionais. O sentimento de pertença a determinados espaços nacionais, regionais ou locais faz parte de uma história.

3.4. TEMPO HISTÓRICO E ENSINO

Uma pesquisa sobre o ensino da noção de tempo histórico feita no decorrer do estágio do curso de Prática de Ensino de História com alunos de diversos níveis de escolarização demonstrou alguns dos obstáculos enfrentados pelos professores para efetivar essa aprendizagem. O aspecto que estes destacaram como a maior dificuldade dos alunos relaciona-se à localização ou identificação dos acontecimentos no tempo; mais especificamente, à identificação dos séculos e do período antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.) e às datações decorrentes dessa divisão temporal. Verificou-se assim que o tempo histórico ao qual os professores se referiam limitava-se a ser o tempo cronológico. Tempo cronológico era, portanto, sinônimo de tempo histórico.

Semelhante entendimento de tempo histórico encontra-se ainda em muitos livros didáticos. De fato, é comum encontrarmos nos livros das séries iniciais do Ensino Fundamental capítulos introdutórios sobre as medidas usadas para a localização do tempo, e estas, ao que tudo indica, são ensinadas no início do ano letivo por intermédio de alguns exercícios sobre a contagem dos séculos, com destaque à aprendizagem de algarismos romanos. Evidentemente que a localização dos acontecimentos no tempo de acordo com os critérios estabelecidos pelos historiadores é importante, mas não suficiente para o entendimento de tempo histórico.

A datação, como foi visto, é importante para situar os acontecimentos no tempo, e os historiadores necessitam dessa localização temporal para analisar e interpretar os fatos recolhidos nos documentos. No caso escolar, ela também é importante, sobretudo porque vivemos em um mundo cujas referências são datadas (ano de nascimento, maioridade, morte, casamento etc.). Mas apenas conhecer datas e memorizá-las, como se sabe, não constitui um aprendizado significativo, a não ser que se entenda o sentido das datações. Não é suficiente o aluno conhecer os calendários ou indicar os acontecimentos nos séculos. A aquisição dessas informações e habilidades é, sem dúvida, necessária, mas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o significado da datação. O uso das datas

precisa estar vinculado a uma busca de explicação sobre o que vem antes ou depois, sobre o que é simultâneo ou ainda sobre o tempo de separação de diversos fatos históricos. Deve-se, em suma, dar um sentido às datações, para que o aluno domine as datas como pontos referenciais para o entendimento dos acontecimentos históricos.

O uso das “linhas do tempo” ou “frisas cronológicas” tem sido um meio eficiente de concretizar e visualizar períodos longos para apreender uma representação da dimensão temporal da história. O uso das linhas do tempo merece também cuidados quando se pretende que os alunos dominem efetivamente a noção de tempo histórico.

No caso do ensino do tempo cronológico para alunos das séries iniciais, é interessante vinculá-lo à *noção de geração*. Pais, avós, os vestígios do passado de pessoas familiares mais velhas mostram um momento diferente do atual, revelando uma história e as transformações sociais possíveis de ser percebidas nas relações com o tempo vivido da criança. Essas sucessões e transformações podem ser sistematizadas por meio de linhas do tempo, chegando-se à visualização de um tempo cronológico que é apreendido progressivamente. Posteriormente, nas séries escolares sequenciais, essa etapa é acrescida de linhas do tempo de uma genealogia mais extensa e com associações de outros tempos e lugares.

Na configuração do tempo cronológico existe ainda o problema da periodização. A “tradição escolar”, respaldada pela produção historiográfica, como foi apresentada anteriormente, tem-se utilizado da divisão de períodos organizados de acordo com a lógica eurocêntrica, seguindo o modelo francês, que inclui povos considerados significativos na formação do “mundo ocidental cristão” – espaço atualmente compreendido pela França, Alemanha, Inglaterra e norte da Itália – e exclui, na maioria das vezes, os demais europeus, também os da Península Ibérica e Balcânica. Por exemplo, a idade antiga da tradição escolar corresponde apenas à Antiguidade clássica, restrita a alguns povos em torno do Mediterrâneo, excluindo as demais populações, mesmo as “civilizadas e letradas”, como as da Ásia e da América. A Idade Média, centrada no mundo do cristianismo romano, fornece poucos indícios para a compreensão das contribuições históricas dos cristãos bizantinos, dos povos islâmicos e dos reinos e tribos africanas que viveram na mesma época, cujos contatos foram fundamentais nas mudanças europeias e na configuração do mundo moderno.

Organizar os estudos de História por períodos é importante, mas depende das marcas de referência. Podem-se estabelecer novos critérios quando se criam novos temas e se pretende escapar do domínio da lógica eurocêntrica.

Ao pensar em uma história mais ampla da humanidade, podem-se considerar períodos mais extensos, tendo como critério, por exemplo, o conceito de revolução. Assim, de uma tradicional *idade antiga* pode-se chegar ao período dos *tempos antigos*, correspondente à época em que a sociedade humana não possuía o conhecimento de todo o planeta ou dos continentes, da dimensão e formato da Terra ou do globo terrestre. No interior desse longo período ocorreram mudanças significativas e momentos de ruptura que afetaram as relações sociais e as do

homem com a natureza. A mais significativa das transformações é a que muitos estudiosos denominam de *revolução agrícola* (ou Neolítico). A mudança seguinte, que pode ser considerada revolucionária por afetar toda a sociedade, mesmo que em ritmos e tempos diferentes, e, portanto, ter-se tornado irreversível, é a das Revoluções Industriais ou tecnológicas iniciadas no fim do século XVIII, correspondentes ao *tempo da fábrica*.

Essa é uma possibilidade, entre tantas, de pensar novas periodizações e indicar novas marcas para estabelecer e organizar a noção de tempo cronológico, sistematizando acontecimentos de acordo com critérios que indiquem temporalidades de diferentes populações. Trata-se de possibilidades fundamentais para situar também as problemáticas do *tempo presente*.

Uma importante intenção didática é a de possibilitar ao estudante a reflexão sobre o presente pelo estudo do passado, para que possa desenvolver o esforço de dimensionar a vida hodierna em extensões de tempo. A sugestão dos PCNs para a relação entre tempo passado e tempo presente é a de que as questões atuais devem servir para sensibilizar os alunos para o estudo do passado, de modo que, estudando “*outras realidades temporais e espaciais*”, eles possam “*dimensionar a sua inserção e adesão a grupos sociais diversificados*”.

Sobre a relação entre presente e passado, Fernand Braudel afirma:

Se alguém passar um ano em Londres, o mais provável é chegar a conhecer muito mal a Inglaterra. Mas, por comparação, à luz de surpresas experimentadas, compreenderá bruscamente alguns dos traços mais profundos e originais do seu próprio país, aqueles que se não conhecem à força de conhecê-los. Frente ao atual, o passado confere, da mesma maneira, perspectiva.

(...) O presente e o passado esclarecem-se mutuamente, com uma luz recíproca (1986, p. 21).

A periodização serve ainda para refletir sobre outro aspecto fundamental na apreensão do tempo histórico, a noção de *duração*. A apreensão da duração é um dos aspectos cruciais para compreender o tempo histórico. Pela duração, podem-se compreender as mudanças, as transformações e as permanências. Não se trata de utilizar a terminologia braudeliana e explicitar, por intermédio de definições, o conceito de duração, mas de efetivar sua apreensão por uma série de atividades que devem ser distribuídas ao longo das diversas séries escolares.

O historiador canadense André Segal oferece variadas possibilidades para a compreensão dos ritmos e dos níveis de duração explicitados por Braudel. Uma das atividades apresentadas para consolidar e ampliar o conceito de fato histórico, associando-o à categoria de duração, é o uso da linha do tempo.

O aluno deve ser encarregado de recolher determinados fatos históricos em livros, revistas e jornais e em seguida dispô-los em uma linha do tempo ou quadro sinótico. Ele “descobrirá” que os acontecimentos curtos – uma greve, um golpe de Estado – são facilmente representados por pontos situados na linha do tempo. A dificuldade surge quando é solicitado a indicar na linha do tempo acontecimentos com maior duração e sem datas precisas, como a crise econômica de determinados países, a continuidade da guerra entre judeus e palestinos etc. Haverá necessidade de integrar certos pontos nessas linhas ou interromper as

pontuações em um lugar preciso. “A utilização dos processos gráficos”, afirma Segal, “é muito importante: jogos de cores, tons cinzentos, traços de forma e espessura variáveis... Pode-se chegar assim a distinguir e construir visualmente as três ordens de fatos” (1984, p.107) – ou seja, os de curta, média e longa duração.

No item 2 das “Sugestões de atividades” deste capítulo, há outra proposta desse autor sobre a apreensão da duração em uma situação de estudo de história do presente ou de realidades contemporâneas vividas pelos próprios alunos.



Sugestões de atividades

1) Análise e interpretação de textos

Texto 1: Formação de conceitos científicos

“Em primeiro lugar, com base na simples observação, sabemos que os conceitos se formam e se desenvolvem sob condições internas e externas totalmente diferentes, dependendo do fato de se originarem do aprendizado em sala de aula ou da experiência pessoal da criança. (...) A mente defronta-se com problemas diferentes quando assimila conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos. Quando transmitimos à criança um conhecimento sistemático, ensinamos muitas coisas que ela não pode ver ou vivenciar diretamente. Uma vez que os conceitos científicos e espontâneos diferem quanto à sua relação com a experiência da criança e quanto à atitude da criança para com os objetos, pode-se esperar que o seu desenvolvimento siga caminhos diferentes, desde o seu início até a sua forma final.

(...) Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcançado um certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato. Por exemplo, os conceitos históricos só podem começar a se desenvolver quando o conceito cotidiano que a criança tem do passado estiver suficientemente diferenciado – quando a sua própria vida e a vida dos que a cercam puder adaptar-se à generalização elementar ‘no passado e agora’; os seus conceitos geográficos e sociológicos devem-se desenvolver a partir do esquema simples ‘aqui e em outro lugar’.”

VGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Trad. Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 74 e 93.

Baseando-se no texto de Vygotsky, explicita as diferenças básicas entre conceito científico e conceito espontâneo.

Texto 2: Por um aprendizado conceitual

“A atividade conceitual é, portanto, o segundo plano da aprendizagem metodológica. Na prática, esta atividade está implícita e é inerente ao método. As palavras circulam confusamente: papado, partido, país, plebe, polícia, política, classes dominantes, empresa, poder, imprensa, proletariado... Muitas vezes estas palavras são definidas. Elas não são entendidas em toda a sua profundidade e nem são percebidas como conceitos. É preciso, entretanto, que elas sejam integradas nas categorias conceituais e articuladas umas às outras. É fácil articular a velha dupla romana ‘patrícios–plebeus’. Mas, qual a relação desta dupla com o proletariado? E quais as relações entre ‘papado’, ‘cristianismo’, ‘cristandade’, ‘igreja’? As noções dos alunos sobre a maior parte destes termos são muito confusas.

(...) Enfim, é preciso explicitar que o conhecimento das palavras, mesmo quando corretamente definidas, não significa que haja um verdadeiro conhecimento conceitual. Paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica. Ela é necessariamente a aprendizagem de uma prática. Sendo forçado a aplicar a palavra em realidades múltiplas, o aluno tem condições de adquirir a matriz do conjunto conceitual até o momento em que passa a integrá-la espontaneamente em seu discurso.”

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée (Por uma didática da duração). In: MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*. Berne: Peter Lang, 1984. p. 95-96.

- a) Por que o historiador André Segal afirma que “paradoxalmente, a aprendizagem conceitual não pode ser teórica”?
- b) Explicita, por meio de exemplos semelhantes aos apresentados no texto, a diferença entre definir e conceituar.

2) Esquema de exercício sobre duração

a) *Informações* (recolhidas de um testemunho oral ou de outra maneira)

“Aqui havia uma fábrica. Ela foi destruída por um incêndio e não foi mais reconstruída. Em seu lugar, a municipalidade construiu o jardim público que vocês podem ver agora.”

b) *Reflexão* (discussão entre os alunos dirigida pelo professor)

Fase 1: o acontecimento – acidental – é a causa da criação do jardim, isto é, de uma modificação estrutural da paisagem e da vida social do bairro.

Fase 2: Por que a fábrica não foi reconstruída ou, então, por que não foi construído algum outro prédio no seu lugar? (Resposta sob a forma de hipótese, ou melhor, usando outros testemunhos.)

- Não era mais economicamente rentável ter uma fábrica nesse lugar. (História da fábrica desde sua edificação, evolução do mercado, dos meios de transporte; acesso à longa duração.)

- A necessidade de um jardim apareceu. (História do bairro, distância progressiva de áreas verdes desde sua criação, mudança etária da população e conjuntura municipal favorável: proximidade de campanha eleitoral.)

Nota: com o mesmo material, é possível desenvolver outras aprendizagens: poder, relações de força entre público e privado (talvez um dos proprietários da fábrica pudesse ser vereador?).

Fase 3: retorno ao acontecimento. Esse incêndio não é a causa da mudança estrutural. Qual é a função do acontecimento? A evolução estrutural levaria cedo ou tarde à supressão da fábrica. O valor do edifício (do ponto de vista da arquitetura) exercia um papel temporário de evitar seu desaparecimento. O acontecimento acidental desencadeia a mudança estrutural, mas não é a sua causa. O acontecimento determina a data da mudança. A conjuntura política (política municipal) acelera, freia a mudança e pode interferir um pouco na estrutura (terreno vago, jardim privado, jardim público...).

c) *Conclusão:* Distinguímos os ritmos da duração (acontecimento: incêndio; conjuntura: eleições municipais?; movimento estrutural: mudanças no mercado...), e sobretudo os níveis da duração. Primeiro nível: o acidente, que embora tenha marcado fortemente a memória das pessoas, não foi decisivo e não explica nada. Segundo nível: a conjuntura política local, embora um pouco apagada da memória das pessoas, pesou sobre a evolução e contribuiu para sua explicação. Terceiro nível: a mudança lenta da estrutura econômica, embora ausente da memória, foi determinante e fornece a chave para a explicação da mudança ocorrida.

Não é necessário que o exercício se desenvolva usando a terminologia de historiadores. A aprendizagem conceitual pode preceder a aprendizagem semântica. Esta última aprendizagem é necessária apenas quando estamos no nível de uma formulação teórica.

SEGAL, André. Pour une didactique de la durée (Por uma didática da duração). In: MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*. Berne: Peter Lang, 1984. p. 93-111.

Bibliografia

BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Tradução de Maria Miguel e Rui Gracio. Lisboa: Europa-América, 1965.

Braudel, Fernand. *História e Ciências Sociais*. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

CARRETERO, Mario. *Construir y enseñar: las Ciencias Sociales y la Historia*. 4. ed. Buenos Aires: Aique, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

KOSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, 1992.

LAUTIER, Nicole. *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 1997.

LEDUC, Jean. *Les historiens et le temps: conceptions, problématiques, écritures*. Paris: Seuil, 1999.

MAESTRO, Pilar. Una nueva concepción del aprendizaje de la Historia. El marco teórico y las investigaciones empíricas. *Studia Paedagógica*, Salamanca: Universidad de Salamanca, p. 54-81, 1991.

MARROU, H. I. *L'Histoire et ses méthodes*. Paris: Gallimard, 1961.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.

MONIOT, Henri (Org.). *Enseigner l'histoire*, Berne: Peter Lang, 1984.

MUÑOZ, María Carmen González. *La enseñanza de la Historia en nivel medio: situación, tendencias e innovaciones*. Madrid: Anaya, 2002.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Tradução de Rubens Fiúza. Rio de Janeiro: Record, 1975.

_____. *Psychologie et pédagogie*. Paris: Densel, 1969.

POMIAN, Krzysztof. *L'ordre du temps*. Paris: Gallimard, 1984.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morat, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de Jeferson Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

III

Procedimentos metodológicos no ensino de História

Um dos vilões do ensino de História parece ser “o método tradicional”, termo usual entre docentes e pesquisadores do ensino, embora pouco explicitado e definido concretamente. Pode-se entender o método tradicional – que tem sido criticado desde o fim do século XIX, segundo o que apresentamos anteriormente – como aquele que conduz o aluno a simplesmente aprender de cor os conteúdos.

As críticas sobre os métodos de ensino levaram os educadores, no fim da década de 1960, a dar maior ênfase a esse aspecto, e a renovação do ensino recaiu assim nas questões metodológicas. A ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o surgimento de propostas que separavam os métodos de ensino dos conteúdos explícitos. Em várias propostas de renovação dos métodos, notadamente na de alguns educadores que seguiam as tendências herdadas da Escola Nova, prevalecia a concepção de que o conteúdo das disciplinas escolares era apenas um meio para atingir determinado tipo de aprendizado.

No decorrer da década de 1970, as inovações nas técnicas educacionais foram tidas como sinônimo de métodos de ensino inovadores. Assistiu-se ao crescimento do uso de audiovisuais para as áreas de ciências humanas e de *kits* de laboratórios para as áreas de Matemática e de Ciências, particularmente. Os estudos dirigidos, palavras cruzadas e outros jogos de caça-palavras correspondiam a técnicas mnemônicas entendidas como “métodos de ensino inovadores”.

O problema central deste capítulo é, nessa perspectiva, compreender as atuais propostas de renovação metodológica do ensino. As questões decorrentes do processo de renovação metodológica caminham em duas direções. Uma delas é averiguar a permanência de métodos de ensino tradicionais, lembrando que eles não precisam ser necessariamente abolidos para que sejam introduzidos outros, de natureza diversa. A outra questão é investigar o significado da renovação metodológica, uma vez que, muitas vezes, *método de ensino* pode ser facilmente confundido com *técnicas de ensino* ou com a adoção de novos recursos

tecnológicos no ensino. Não há dúvida de que tais recursos precisam ser introduzidos na escola, mas não podem ser utilizados sem que seja repensada a concepção de método de ensino e verificado se o computador, o filme e outros instrumentos pedagógicos não reproduzem o tão criticado método tradicional de ensino.

1. Métodos tradicionais versus métodos inovadores?

1.1. UMA CARACTERIZAÇÃO DE MÉTODO TRADICIONAL

Ao referir-se ao “método tradicional”, professores e alunos geralmente o associam ao uso de determinado material pedagógico ou a aulas expositivas. Existe uma ligação entre o método tradicional e o uso de lousa, giz e livro didático: o aluno, em decorrência da utilização desse material, recebe de maneira passiva uma carga de informações que, por sua vez, passam a ser repetidas mecanicamente de forma oral ou por escrito com base naquilo que foi copiado no caderno ou respondido nos exercícios propostos pelos livros.

A década de 1980 foi momento de intensos debates sobre a renovação do ensino de História, nos quais igualmente ocorreram as questões acerca de seu método de ensino, em razão de sua caracterização como disciplina que exige do aluno apenas “saber de cor” nomes e datas de fatos e personagens ilustres. Nessa época de debates muito intensos, como foi assinalado anteriormente, aprofundou-se o problema do método tradicional e foi então possível compreender melhor o significado das relações entre método e conteúdo.

Jaime Cordeiro, no livro *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*, fundamentando-se nos relatos de experiências de professores obtidos em publicações da década de 1980, observou que então se difundiu a ideia de uma crise da disciplina e construiu-se uma série de *slogans* contra o “ensino tradicional”. A identificação do ensino tradicional caracterizava-se pela ligação entre conteúdo e método, ambos associados a uma relação autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia de saberes:

Ele [o método tradicional] é fundado numa relação professor-aluno autoritária, que por sua vez está inserida numa hierarquia de saber mais ampla que vai desde a Universidade (local por excelência da produção do conhecimento), passando pelo livro didático e pelo professor de 1o e 2o graus, até chegar ao aluno, mero receptor de um conhecimento que aparece para ele já pronto e acabado (Cordeiro, 2000, p. 60).

Efetivamente, a partir da década de 1980, na fase de elaboração de reformulações curriculares, as críticas ao ensino de História voltaram-se contra uma “História tradicional”, e pôde-se constatar a renovação de conteúdos e métodos por parte de muitos professores que enfrentavam, nas salas de aula, o desafio de trabalhar com alunos de diferentes condições sociais e culturais.

O relato da professora Conceição Cabrini sobre sua experiência em sala de

aula de curso noturno para as quintas séries do então denominado primeiro grau evidenciou essa tendência de determinados grupos de docentes. O aluno do curso noturno que ingressava na quinta série passou a ser percebido em suas deficiências de escolarização, por exemplo no domínio da escrita e da leitura, mas também como portador de determinados conhecimentos históricos, pela sua história de vida. Com base nessa constatação, tornava-se necessário renovar os conteúdos assim como os métodos de ensino. Por exemplo, era impossível exigir que os alunos do curso noturno, em precárias condições econômicas, adquirissem materiais mínimos, como o livro didático. A extensão dos conteúdos era outro ponto que os professores enfrentavam, e para muitos a solução foi selecionar *temas de estudo* para introduzir as noções históricas básicas. Tanto conteúdos como métodos passaram a ser selecionados, a fim de atender aos problemas levantados e utilizar a potencialidade das experiências dos alunos e seu conhecimento do senso comum. Materiais didáticos mais tradicionais foram sendo substituídos, introduzindo-se nas aulas depoimentos, textos de revistas, excertos de notícias de jornal e filmes. Em todas as aulas os alunos eram levados a escrever sobre o tema trabalhado (cf. Cabrini, 1986).

A partir dessa época, passou a ser considerada a necessidade de uma mudança mais geral no ensino de História, a qual não se restringisse ao método, embora ainda permanecesse muita confusão entre inovação metodológica e inovações técnicas, como o uso de computadores ou de outros recursos da mídia.

Essa confusão pode ser entendida pela força da “tradição escolar”, que influencia sobrejamente o processo de ensino e aprendizagem. As mudanças no ensino de disciplina com consolidada tradição na vida escolar, como acontece no caso da História, constituem sempre tarefa complexa. A tradição escolar é compartilhada pela comunidade escolar, incluindo as famílias, e não apenas pelos professores. O desejo de mudanças para melhor desempenhar o trabalho com os alunos tem estado presente na história da prática docente, mas é preciso entender que métodos e conteúdos se constroem historicamente e fazem parte de uma produção escolar sedimentada e incorporada pela sociedade.

As mudanças de métodos e conteúdos precisam ser entendidas à luz da concepção de “tradição escolar”, sendo necessário perceber, por intermédio desse conceito, dois aspectos fundamentais. O primeiro opõe-se à ideia de que, em educação, seja preciso sempre “inventar a roda”, bastando verificar que muito do que se pensa ser novo já foi experimentado muitas outras vezes. Outro aspecto a ser levado em conta no processo de renovação é o entendimento de que muito do “tradicional” deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convém serem abolidos ou descartados em nome do “novo”. Assim, há que haver cuidado na relação entre permanência e mudança no processo de renovação escolar.

Nessa perspectiva, o conceito de “método tradicional” merece uma reflexão constante. É essencial entender que ele, assim como qualquer outro método de ensino, foi criado segundo uma concepção de aluno e de aprendizado.

Fundamenta-se na ideia de que *ensinar é transmitir um conhecimento e aprender é repetir tais conhecimentos da maneira como foi transmitido*, sustentando a visão de que o aluno não possui nenhum saber sobre o que está sendo apresentado como objeto de ensino. Tais concepções de ensino e aprendizado explicam por que um método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada. Pode estar presente mesmo com o emprego de computadores, desde que a finalidade principal do uso desse suporte tecnológico seja apenas facilitar a melhor transmissão do conhecimento, sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o escolar. Renova-se o instrumento, mas fica mantido o método tradicional, ao consolidar a noção de que o saber histórico (ou o de qualquer outra disciplina) significa apenas a absorção do que foi transmitido.

1.2. REFLEXÕES SOBRE O MÉTODO DIALÉTICO EM SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

Uma das críticas mais pertinentes sobre os métodos tradicionais focaliza a insuficiência deles na formação intelectual ou no desenvolvimento do espírito crítico dos alunos.

O ensino de História tem-se caracterizado pelo uso do método dedutivo/indutivo, num movimento que parte do geral para o particular ou vice-versa, apresentando de forma inquestionável os conteúdos históricos ordenados do mais próximo ao mais distante, quanto ao espaço, e do mais distante ao mais próximo, quanto ao tempo.

Uma questão que tem sido debatida é a possibilidade de introdução do *método dialético* no ensino de História e das demais disciplinas escolares.

O método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas: o *pró* e o *contra*, o *sim* e o *não*, a *afirmação* e a *negação*. O confronto das teses opostas possibilita a elaboração da *crítica*. Esse método pretende chegar ao conhecimento de determinado objeto ou fenômeno defrontando teses contrárias, divergentes. Tais teses, no entanto, não são apenas divergentes; são opostas e por vezes contraditórias, e é nessa qualidade que se confrontam, ou seja, pelas contradições. Muitos estudiosos, especialmente os filósofos, destacando-se os alemães Friedrich Hegel (1770-1831) e Karl Marx (1818-1883), dedicaram-se à explicitação do método dialético, e de suas reflexões derivam muitos estudos sobre a questão.

Para o filósofo francês contemporâneo Henri Lefebvre (1901-1991), o método dialético atribui primazia às contradições por estas serem inerentes ao pensamento humano e manifestarem-se em toda parte e a cada instante. O pensamento humano não pode apreender, ao mesmo tempo, todos os aspectos de uma coisa, mas tem de romper (analisar) o conjunto para compreendê-lo. A análise, ou seja, a decomposição dos elementos, faz-se pelo “pró e o contra, o sim e o não”, e as contradições fornecem a possibilidade de perceber não apenas os múltiplos aspectos, mas também os aspectos mutáveis e antagônicos. Afirma Lefebvre:

O pensamento humano que não consegue apreender num relance as coisas reais vê-se obrigado a tatear e a caminhar através das suas próprias dificuldades e contradições, a fim de atingir realidades móveis e as contradições reais (1979, p. 25).

Esse autor mostra a constituição do *método dialético do materialismo histórico*, de cunho marxista, que erige a prática social e histórica como o princípio para chegar ao conhecimento. A *lógica formal*, explica, tem limites para chegar a determinado conhecimento porque, entre outros aspectos, entende que as afirmações são absolutamente verdadeiras ou falsas. Verdade e erro são absolutamente excludentes, e não há espaço para indagações sobre se é possível duvidar das “verdades eternas” e indiscutíveis (2+2 são sempre 4). Mas se é correto afirmar que há verdade e há erro, é preciso entender que eles se modificam, tal como se modifica o real:

Uma afirmação do tipo ‘a França tem necessidade de um rei’ era verdadeira há três séculos; não mais o é em nossos dias, pois as condições sociais, econômicas e políticas se modificaram. Os que mantêm essa afirmação, com argumentos tomados de empréstimo à história do século XVII, transformam num imenso erro uma verdade relativa em determinado momento dessa história. O pensamento deles e a história que concebem não levam em conta que o tempo, o lugar e o movimento são abstratos, coagulados, incapazes de expressar o movimento real dos fatos (Lefebvre, 1975, p. 95).

Um ponto inicial, ao se propor a introdução do método dialético no ensino, é identificar o objeto de estudo para os alunos e situá-lo como um problema (com prós e contras) a ser desvendado com a utilização da análise (a decomposição de elementos), para posteriormente esse objeto voltar a ser entendido como um todo.

Filósofo preocupado com as questões do processo de aquisição do conhecimento científico, Gaston Bachelard (1884-1962) afirma categoricamente que a formação do espírito científico ocorre apenas por intermédio do *método dialético*. Embora negue a possibilidade de um conhecimento histórico de caráter científico, são importantes as propostas que faz para a introdução do método dialético em situações pedagógicas.

Um aspecto abordado por Bachelard merece destaque. Sua tese central reside na noção de *obstáculo epistemológico*, que, no caso da educação, ele denomina de *obstáculo pedagógico*.

A cultura científica parte do princípio de que, para conhecer todo e qualquer objeto (ou questão), é preciso *formular problema* sobre ele e jamais se contentar em ter apenas opiniões formuladas sobre o objeto a ser estudado:

Em primeiro lugar, é preciso saber formular problemas. E, digam o que disserem, na vida científica os problemas não se formulam de modo espontâneo. É justamente esse sentido do problema que caracteriza o verdadeiro espírito científico. Para o espírito científico, todo o conhecimento é resposta a uma pergunta. Se não há pergunta, não pode haver conhecimento científico. Nada é evidente. Nada é gratuito. Tudo é construído (Bachelard, 1996, p. 18).

A formulação dos obstáculos epistemológicos constitui-se de acordo com um plano que pode ser assim resumido:

- a experiência, a observação primeira, é concreta e natural e pode ser descrita. A tendência é, pela descrição do que foi observado, pensar que já se compreendeu a questão ou o fenômeno e que este pode ser generalizado, mas trata-se apenas da etapa inicial;
- com base na descrição, introduzem-se os obstáculos epistemológicos: a situação descrita é válida para qualquer outra situação? Na atividade científica é preciso considerar o fenômeno de outro ponto de vista, e surgem as ideias questionadoras;
- o exame da situação concreta e os questionamentos tornam possível delimitar o problema.

A *formulação do problema sobre o objeto de estudo* inicia o processo que faz que surjam novas perguntas ou novos obstáculos e se busquem as variáveis para obter as respostas (ou as possíveis respostas). As indagações permitem considerar o *objeto de estudo* ou o fenômeno a ser estudado de outro ponto de vista. É por intermédio dessas variáveis, geralmente opostas umas às outras, e pela dialética entre erro e acerto que se forma o pensamento científico e se possibilita efetivamente a constituição de uma crítica sobre o objeto ou o fenômeno que se está estudando.

Educadores como Paulo Freire também destacam a constituição de um método dialético pedagógico. Diferentemente de Bachelard, que acredita na capacidade do conhecimento científico de superar totalmente o conhecimento empírico adquirido pelo aluno e utiliza o conhecimento prévio apenas como ponto de partida para introduzir o “verdadeiro conhecimento”, Freire define o processo pedagógico pelo dialogismo, ou *método dialógico*, que valoriza o conhecimento empírico e fornece-lhe outro *status*.

O diálogo, bastante comum no trabalho docente sob forma de arguições ou de repasse de aula expositiva segundo o formato de pergunta–resposta–discussão, é, do ponto de vista freiriano, bem mais complexo, constituindo o fundamento de uma postura específica ante o conhecimento por estabelecer o princípio da comunicação social. A base do método dialógico reside na aquisição social do conhecimento: “*Conhecer é um evento social, ainda que com dimensões individuais*”.

No caso de uma situação de aula, o princípio básico é o de que o conhecimento não pode ser posse exclusiva do professor, embora este tenha um conhecimento prévio sobre o objeto selecionado para o estudo assim como a responsabilidade de apresentá-lo para a discussão em classe. O professor, no método dialógico, conhece mais sobre o objeto de estudo quando o curso começa, mas reaprende o conteúdo mediante o processo de estudá-lo com os alunos. Segundo Paulo Freire, é exatamente essa a questão, do ponto de vista do conhecimento:

*O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no ato comum de conhecer e reconhecer o objeto de estudo. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (1986, p. 124).*²⁶

2. Representações sociais e princípios metodológicos de pesquisa em sala de aula

2.1. O QUE SÃO REPRESENTAÇÕES SOCIAIS?

Além de filósofos e pedagogos, também outros cientistas se preocupam com os problemas do conhecimento ou das relações entre as diversas formas de conhecimento. Uma contribuição da psicologia social para a compreensão da importância de estabelecer relações entre o conhecimento prévio e o novo conhecimento ou conceito proposto como estudo tem sido fornecida pelas investigações sobre as representações sociais.

O psicólogo Serge Moscovici publicou, na década de 1960, importante obra sobre as representações sociais e seu papel na vida das pessoas tanto do ponto de vista cognitivo, ideológico e de visão de mundo como com relação à forma de interferir nas ações diárias delas. Para ele, as representações sociais constituem um corpo organizado de conhecimentos bem como uma das atividades psíquicas pelas quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou estabelecem uma relação cotidiana de trocas e comunicação.

A representação social é entendida como uma modalidade particular de conhecimento. O termo designa ao mesmo tempo o *produto*, o *processo*, os *conteúdos* ou “*corpus* de conhecimento” e os *mecanismos de constituição* e de funcionamento do produto.

Considerando a representação social na situação educacional, o fundamental é identificar os conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, pela mídia etc. que estejam solidamente enraizados, porque são uma construção pela qual o jovem ou a criança se apropriam do real, tornando-o inteligível. Mas a representação social ultrapassa essa atividade de conhecimento prático e preenche igualmente uma função de comunicação. Ela permite às pessoas inserir-se em um grupo e realizar trocas, intervindo na definição individual e social, na forma pela qual o grupo se expressa. O jovem, adverte Denise Jodelet, outra estudiosa das representações sociais, possui domínio *pertinente* sobre numerosos objetos de estudo. Pertinente porque adaptado aos problemas que ele teve de conhecer ou resolver, e não pertinente do ponto de vista que *a priori* interessa ao professor, preocupado com o entendimento científico do objeto ou pelo menos da matéria ensinada. Aquele conhecimento tem, além do mais, um caráter de autoridade, de legitimidade, porque é por meio dele que o indivíduo estabelece comunicação com o grupo ao qual pertence.

Dessa forma, as representações sociais devem ser analisadas considerando que os indivíduos são marcados pelo seu grupo social. É preciso que o professor

considerar esse duplo movimento: o funcionamento de um modo de conhecer individual e sua relação dinâmica com o grupo social do qual o jovem faz parte.

É preciso estar atento à eficiência da representação social, porque não é um conhecimento estático, mas, ao contrário, está em processo de constante transformação. Pela sua eficiência como produto, a representação social não pode ser ignorada e deve estar inserida na construção do saber escolar criado e definido no contexto da aprendizagem.

A representação social, conforme destacam seus estudiosos, é um *déjà-là* que não é um mal nem um bem, nem deve ser reforçada nem destruída, e age sobre a conduta e a atividade intelectual dos alunos. Há ainda que considerar que a representação social se transforma, modifica-se, e isso motiva a questão inversa, a saber, qual é o papel do professor nessas transformações.

Para entender a complexidade e a riqueza da representação social e refletir sobre seu conceito, entendido como *produto* e como *processo*, uma equipe de pesquisadores inquiriu alunos de uma escola dos arredores de Paris sobre seus conhecimentos prévios a respeito do objeto de estudo da oitava série, a *empresa*, e dessa pesquisa retiramos alguns trechos:

Marc: *A empresa para mim é uma maneira de produzir bens de consumo em série.*

David: *Para mim é um meio de dar trabalho a muitas pessoas de uma só vez.*

Michel: *A empresa está cheia de sindicatos.*

(...)

David: *Para mim a fábrica é o trabalho em série, todas as más condições de trabalho. A empresa representa a fábrica, o trabalho em série, as más condições e tudo o mais. Para produzir mais rápido empregam todos os meios. A maioria das empresas é de fábricas onde as condições de trabalho são desumanas. É duro.*

Marc: *É um meio de o Estado ganhar dinheiro.*

(...)

David: *A empresa é dividida em duas classes. A classe dos operários e os que comandam. Os operários trabalham toda a jornada e depois ganham salários raquíticos e os patrões ficam ricos e dirigem os peões.*

Michel: *Há os sindicatos, não podemos nos esquecer deles.*

Laurent: *Eu estou totalmente de acordo com David. Os patrões estão sempre bem e os operários ficam sempre sem nada.*

Marc: *Eu não estou de acordo, porque os patrões também trabalharam duro para chegar aonde estão e mesmo depois que estão por cima eles não ficam sem fazer nada, eles não trabalham tanto, é um trabalho mais leve, mas muito difícil, até mais difícil.*

Michel: *Muitos patrões não têm horário fixo, eles não deixam o trabalho às 18 horas. Algumas vezes, eu imagino, eles levam trabalho para casa e trabalham até depois de comer.*

Laurent: *E ainda mais quando há um problema com a fábrica, a responsabilidade cai nos ombros do patrão. O salário do operário não muda, enquanto o patrão está sempre arriscando sua pele. Afinal, é ele quem arrisca seu orçamento na empresa.*

Michel: *E é inacreditável, mas os patrões não ganham sempre tanto quanto se pensa, muitos patrões reinvestem o dinheiro, seu salário, na empresa.*

David: *Tá certo, isto acontece nas empresas que têm menos de 50 empregados, nas pequenas. Mas nas grandes é de acionários e todo o dinheiro é dividido. Nas pequenas é verdade que eles reinvestem, mas também têm vantagens, porque eles podem repassar os gastos nos impostos pagos pela sociedade” (INRP, 1987, p. 13).*

Esse extrato da discussão dos alunos revela que eles estão longe de ser ignorantes sobre o objeto proposto como estudo. Destacam vários aspectos da empresa: sua dimensão econômica (produção de bens, aspectos financeiros, salários, lucros, benefícios, investimentos, impostos...), sua dimensão humana e relações de trabalho (agentes de produção, condições de trabalho, organizações sindicais, poder, hierarquia da empresa, divisões de classes sociais...).

Para designar esses elementos do conhecimento prévio dos alunos, tanto professores como pedagogos e pesquisadores utilizam termos sem uma definição muito clara, tais como “ideologia”, “imagem”, “senso comum”, “estereótipo”, “opinião”, “conhecimento espontâneo”... Para os pesquisadores da disciplina de História que realizaram as entrevistas com os alunos, esses elementos consistem em representações sociais, termo adaptado, mas mantido em suas características essenciais – conforme o exposto no início desta seção –, do campo da psicologia social, particularmente de Serge Moscovici.

2.2. AS REPRESENTAÇÕES COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO E DIAGNÓSTICO

O conceito de representação social permite repensar o conteúdo escolar e identificar o que “os alunos já sabem” de maneira positiva e útil. Definidos os temas de estudo, sejam eles estabelecidos pelo programa curricular tradicional ou pelas propostas de eixos temáticos ou temas geradores, as representações sociais podem servir como instrumento importante para a problematização, organização e seleção dos conteúdos e sistematização de conceitos, além de desempenhar um papel avaliador no processo de aprendizagem dos alunos.

No ensino de História, os temas de estudo são necessariamente ligados e perpassados por diversas leituras externas às aulas, sendo em muitos casos objeto de debates e de controvérsias que não podem nunca se limitar ao domínio epistemológico da lógica formal, mas devem também ser considerados em seus aspectos políticos e ideológicos. A apresentação dos temas de estudo de História suscitará, em maior ou menor escala, dependendo do nível e da composição social da classe, uma avaliação inicial por parte dos alunos, que possuem, invariavelmente, um conhecimento prévio sobre temas e conceitos propostos para

estudo.

Dessa forma, é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos adequados.

Fazer que os alunos exponham suas representações sociais sobre o tema proposto para estudo pode favorecer igualmente uma reflexão por parte deles próprios. Ao possibilitar, por intermédio de debates e discussões orais e de respostas a questionários cuidadosamente preparados, a exposição das representações sociais dos alunos sobre determinado objeto, criam-se condições para que eles identifiquem os diferentes tipos de conhecimento: o proveniente da vivência, das formas de comunicação diária que organizam suas representações sobre a realidade social (expressa notadamente pelas expressões “eu penso”, “eu acho”, “na minha opinião”...), e o conhecimento sobre essa mesma realidade proveniente do método científico.

Ademais, fazer emergirem as representações sociais dos alunos sobre o objeto de estudo, no decorrer das aulas, permite ao professor meios de avaliar os próprios alunos e o curso em sua integralidade. Pode-se realizar uma *avaliação*:

- dos conhecimentos prévios e de como os alunos os organizam em relação aos objetos a ser estudados, levando o professor a medir as diferenças entre as próprias expectativas e a da classe;
- do que efetivamente ocorre na classe durante as sequências de aprendizagem, pois muitas vezes é difícil contornar conflitos entre o saber escolar e os provenientes da opinião dos alunos – conflitos ou diferenças que provocam resistências e levam ao malogro em certas etapas do trabalho em sala de aula (p. ex., o problema do racismo, de preconceitos raciais, sexuais, sociais etc.);
- das mudanças dos alunos diante do objeto de estudo e da relação disso com a eficácia da prática pedagógica do professor. Ao introduzir formas de registros no começo e no término de um tema, torna-se possível perceber o impacto dos métodos utilizados para enriquecer informações ou as mudanças da visão inicial dos alunos sobre o objeto de estudo.

O diagnóstico baseia-se principalmente no conteúdo informativo da representação e visa realizar um levantamento sobre os conhecimentos dos alunos sobre o objeto de estudo em questão e as atitudes intelectuais deles em face desse objeto. Pode-se então perceber seus erros conceituais e omissões e verificar como tal objeto de estudo é capaz de motivá-los e fazer surgirem as opiniões diversas existentes na classe. Ao destacar o que o aluno percebe do objeto a ser estudado, o professor trata-o como um sujeito apreendendo dada realidade ou determinado fenômeno e dá validade ao seu conhecimento, ao mesmo tempo que pode sublinhar e destacar as grandes falhas e lacunas. Seu papel é então completar o

que está faltando, com novas informações e dados conceituais, pondo novamente em discussão certas questões mais polêmicas e aumentando a capacidade de argumentação dos alunos.

Os métodos de ensino estão, pois, associados a um processo mais complexo, que envolve cuidado nos critérios de seleção de conteúdos, e encontram-se intimamente ligados à avaliação. Uma concepção de método de ensino articulada à relação entre *conhecimento prévio*, *conhecimento científico* e *conhecimento escolar* conduz à reformulação dos métodos de avaliação, retoma a reflexão sobre o significado do “erro” e assume maior significação, ao englobar uma visão crítica (e não punitiva) tanto do trabalho do aluno quanto do próprio trabalho docente.



Sugestões de atividades

Em razão da importância da utilização pedagógica das representações sociais para uma situação escolar, apresentaremos partes de um trabalho de pesquisa em ensino e aprendizagem de História de uma equipe de pesquisadores franceses, do INRP de Paris, que realizou uma experiência com adolescentes de variadas faixas etárias e escolarização, tendo como objeto de estudo a representação dos alunos sobre a empresa, conforme se apresentou neste capítulo. A sugestão é debater sobre a constituição de um método de elaboração de questionário que ofereça possibilidades de posterior aplicação a outra temática de estudo no curso de História.

1. Pesquisa da representação de alunos sobre *empresa*: método para elaboração de questionário

A equipe de pesquisadores escolheu a empresa como o objeto de estudo por várias razões. Trata-se de conceito considerado bastante significativo, por ser um dos fundamentos da vida das sociedades modernas, objeto de constantes debates, socialmente bastante valorizado e revelador de conflitos de ideias e de valores, com fortes raízes ideológicas. É também um tema veiculado pelas mídias, em relação ao qual os alunos têm experiências diretas ou por intermédio de informações dos pais, além de estar ligado às perspectivas de trabalho futuro das gerações escolares.

O PROJETO

O projeto pretendia confeccionar um instrumento válido e operacional para recolher enunciados que permitissem a um professor, em sua classe, obter informações confiáveis sobre as representações sociais de seus alunos. Uma

primeira etapa do trabalho introduzia a preocupação central dos professores quanto ao método e ao estudo de diversos procedimentos que identificassem as representações dos alunos em situações de aprendizagem.

O questionário organizado deveria atender a um duplo imperativo:

- ser de fácil manipulação pelos professores que desejassem se integrar na problemática da representação em seu ensino e dirigir-se a todas as classes do ensino secundário, para formular algumas hipóteses ou pontuar questões sobre uma possível evolução das representações, considerando a idade dos alunos. As questões deveriam, portanto, ser simples e não conter um vocabulário muito específico;
- dar conta do caráter complexo da representação e tornar possível identificar as “imagens fortes” da representação dos alunos e a maneira pela qual tais imagens são estruturadas e organizadas por eles.

FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES E HIPÓTESES

Depois de três anos de experiência, foram estabelecidas cinco questões. Estas foram elaboradas em função do nível da classe e dos objetivos e do interesse do professor. É evidente que, em outras circunstâncias, não é preciso utilizar algumas delas e nem sempre elas esclarecem todos os aspectos da empresa.

Questão no 1

Escreva de seis a dez palavras – ou expressões – que lembrem a palavra empresa.

Esta primeira questão, aberta e geral, informa-nos sobre a maior ou menor riqueza de ideias (número e variedade das palavras citadas, diversidade de rubricas abordadas) e sobre as imagens fortes ou “entradas” privilegiadas que a palavra empresa exerce junto aos alunos.

Uma primeira sondagem havia mostrado:

- a importância do campo social: a empresa é, sobretudo, um agrupamento de homens cujas relações são percebidas negativamente (oposição patrão–trabalhadores) e um lugar de trabalho, muito pouco um lugar de produção;
- certo isolamento da empresa, unidade considerada como um todo, fracamente ligada ao exterior.

Questão no 2

Eis uma lista de dezoito palavras ou expressões: agência de viagens, oficina, banco, loja, delegacia de polícia, quartel, clínica, companhia aérea, exploração agrícola, fazenda, hospital, escola, prefeitura, mina, ministério, cabeleireiro, supermercado, indústria.

a) Sublinhe aquelas que você considera ser uma empresa.

b) Entre aquelas que você sublinhou, recopie as três palavras que, para você, lembrem melhor a empresa:

- 1) _____
-
- 2) _____
-
- 3) _____
-

Esta questão fechada, muito fácil de ser examinada, foi construída com base em três hipóteses:

- a empresa é, muitas vezes, sinônimo de indústria;
- ela produz bens duráveis, e não bens de consumo;
- é representada por grandes unidades de produção.

Foi por essa razão que a lista foi construída segundo os seguintes critérios:

- pertencer aos três setores econômicos;
- o tamanho médio;
- a gestão pública e privada.

Questão no 3

“Hoje em dia, ouve-se muito falar que uma empresa faliu (ou desapareceu ou é obrigada a fechar).” Eis uma série de frases que podem explicar as razões dessas falências.

1. Leia e sublinhe as palavras que você não compreende.

2. Faça um círculo em quatro proposições que parecem ser as quatro principais causas da falência de uma empresa (não ultrapasse quatro respostas).

a) A empresa não fez muita publicidade.

b) Ela não conseguiu empréstimo suficiente nos bancos.

c) Ela não pode se equipar com novas máquinas, que custam muito caro.

d) Seu pessoal não era muito competente.

e) Outra empresa nacional fez concorrência.

f) Ela não conseguiu vender toda a sua produção.

g) A ação sindical foi muito importante na empresa.

- h) Seu patrão era incompetente.*
- i) O Estado não deu apoio (a ajuda foi insuficiente).*
- j) Ela não pôde suportar o aumento de preços da matéria-prima e da energia.*
- k) O que ela produzia não estava adaptado à demanda do mercado.*
- l) Muitas greves atrapalharam sua atividade.*
- m) Seu pessoal custava muito caro (salários, encargos sociais).*
- n) O que ela produzia era de má qualidade (produtos ou serviços).*
- o) As empresas estrangeiras fizeram concorrência.*
- p) Ela era mal gerenciada.*
- q) Ela usava uma tecnologia atrasada.*
- r) Seus técnicos não puderam se adaptar ao progresso.*
- s) Ela não possuía capitais suficientes para manter sua expansão.*
- t) Ela não teve apoio da direção de seu grupo.*

O objetivo desta questão era obter informações sobre o funcionamento da empresa e suas ligações com o exterior.

Questões 4 e 5

Estas duas questões complementares exigem, com base em uma lista de 35 palavras, duas operações diferentes:

- a constituição de pares;
- a constituição de agrupamentos de palavras em torno de um título escolhido pelo aluno.

Estas questões são semifechadas: as 35 palavras são dadas, mas o número de agrupamentos possíveis é muito grande, e cabe aos alunos escolher um título. A finalidade é fazer surgirem os esquemas que organizam e estruturam as representações dos alunos sobre a empresa.

A lista proposta foi a seguinte: melhoria, autoridade, benefícios, necessidades, técnicos, capitais, desemprego, clientes, competência, competição, concentração, consumo, contrato, dominação, empregados, acordo, Estado, gestão, greve, hierarquia, injustiça, máquinas, mercado, operários, patrões, preço, produção, propriedade, produtividade, responsabilidade, satisfação, salários, sindicatos,

trabalho, venda.

Várias preocupações presidiram a construção dessa lista:

- partir de palavras citadas na primeira sondagem, mas de maneira que se equilibrassem os diferentes campos de apreensão da empresa (a lista é composta de maneira equilibrada, com palavras relativas ao campo econômico, político e social e ao campo de valores positivos e negativos);
- não propor palavras com vocabulário muito específico, para evitar barreiras de linguagem;
- não fazer uma lista muito longa, mas fornecer certa riqueza que permitisse aos alunos construir sua visão de empresa.

Formulação da questão no 4

Eis uma lista de 35 palavras que se relacionam com a empresa. Leia todas, assinalando com um traço as palavras que não entende ou que não têm relação com a empresa, caso isso exista.

a) Quando, a seu critério, duas palavras formarem um conjunto, copie-as no espaço abaixo, unindo-as com uma flecha.

- *Faça de cinco a dez duplas de palavras.*
- *Você pode usar a mesma palavra várias vezes.*
- *Não é obrigado a usar todas as palavras da lista.*

b) Copie abaixo as quatro duplas que você acha que são as mais importantes, classificando-as de um a quatro (da mais importante à menos importante). A cada vez, diga em algumas palavras por que você associou esses dois termos.

1ª dupla _____
explicação _____

2ª dupla _____
explicação _____

3ª dupla _____
explicação _____

4ª dupla _____
explicação _____

A questão no 4 tinha por função:

- fazer aparecer o caráter da representação (mais social ou mais econômico...);
- destacar os “termos polarizadores” ou palavras mais utilizadas pelos alunos;
- marcar as articulações entre campos e esferas (por exemplo, no campo social, as esferas de dominantes e dominados; no campo econômico, as esferas da produção e de consumo);
- aproximar, pela análise das coaparições, o sentido dos termos usados com mais frequência;
- destacar o tipo de processo intelectual efetuado pelos alunos: do mais simples às relações funcionais mais elaboradas;
- distinguir a capacidade dos alunos ao argumentar sobre suas escolhas.

Formulação da questão no 5

a) Releia a lista de 35 palavras:

melhoria, autoridade, benefícios, necessidades, técnicos, capitais, desemprego, clientes, competência, competição, concentração, consumo, contrato, dominação, empregados, acordo, Estado, gestão, greve, hierarquia, injustiça, máquinas, mercado, operários, padrões, preço, produção, propriedade, produtividade, responsabilidade, satisfação, salários, sindicatos, trabalho, venda.

b) Constitua de dois a quatro conjuntos de palavras: conjunto A, B, C, D. Para cada conjunto, deverá haver no mínimo cinco palavras. Uma mesma palavra pode aparecer em vários conjuntos.

<i>Conjunto A</i>	<i>Conjunto B</i>	<i>Conjunto C</i>	<i>Conjunto D</i>

c) Dê um título a cada um dos conjuntos que você constituiu. Eventualmente o título pode ser uma das palavras do conjunto.

Título:

Conjunto A _____

Conjunto B _____

Conjunto C _____

O objetivo principal é o mesmo da questão 4, mas, neste caso, a análise pode levar a outras direções:

- marcar os recortes efetuados pelo aluno e pelo estudo dos títulos dados aos conjuntos, verificando se coincidem com os da questão 4;
- analisar os eixos de articulação dos diferentes conjuntos, porque uma mesma palavra pode ser usada várias vezes: quais famílias de palavras constituíram as articulações entre elas?

RENCONTRES PEDAGOGIQUES, 14., 1987, Paris. *Entreprise e représentations*: didactique de l'histoire, géographie et des sciences économiques et sociales: un exemple de travail avec les élèves. Paris: INRP, 1987. (Questionário traduzido e adaptado.)

Bibliografia

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CABRINI, C. et al. *O ensino de História*: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORDEIRO, Jaime. *A História no centro do debate*: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

JODELET, Denise (Org.). *Les représentations sociales*. Paris: PUF, 1989.

LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal, lógica dialética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____. *O marxismo*. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difel, 1979.

MARTINS, José de Souza (Org.). *Henri Lefebvre e o retorno da dialética*. São Paulo: Hucitec, 1996.

IV

Procedimentos metodológicos em práticas interdisciplinares

A interdisciplinaridade tem sido objeto de muita discussão entre professores e pesquisadores. Embora ninguém negue sua importância na constituição de um conhecimento escolar não fragmentado que possibilite ao aluno uma compreensão do mundo em sua complexidade e com suas articulações inerentes entre a vida social e a natureza física, biológica, química etc., o desafio é a sua concretização.

O rompimento com as formas tradicionais de trabalhar os conteúdos escolares não é uma tarefa fácil. Alguns especialistas do tema da interdisciplinaridade educacional, como é o caso de Ivani Fazenda, destacam a importância do engajamento do docente, enfatizando a necessidade de mudança de postura ante o conhecimento escolar, para que seja possível a realização de um trabalho interdisciplinar nas escolas. A organização curricular mais recente oferece algumas possibilidades, como no caso das propostas com temas transversais. As dúvidas, no entanto, permanecem, e ao acompanharmos as práticas escolares nas escolas, percebemos a dificuldade de efetivação de trabalhos dessa natureza.

Entre as questões que merecem destaque para uma reflexão sobre o trabalho interdisciplinar estão as *disciplinas escolares*. Para um trabalho como esse, segundo alguns educadores, seria necessário romper com o currículo baseado nas disciplinas. Mas cabe indagar: o obstáculo para as práticas interdisciplinares está relacionado à existência das disciplinas escolares?

O termo *interdisciplinaridade* fornece-nos pistas para uma resposta a essa indagação. Para existir interdisciplinaridade, parece óbvio que deve haver, além de disciplinas que estabeleçam vínculos epistemológicos entre si, a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Dessa forma, no aspecto epistemológico, o ponto central parece ser o oposto. É fundamental o professor ter profundo conhecimento sobre a sua disciplina, sobre os conceitos, conteúdos e métodos próprios do seu campo de conhecimento, para poder dialogar com os colegas de outras *disciplinas*. Os recortes de conteúdos de acordo com problemáticas comuns, a seleção dos conceitos para serem ampliados

e aprofundados, enfim, a organização e sistematização de informações que possam se integrar e fornecer aos alunos uma visão de conjunto do objeto do conhecimento são possíveis apenas se houver domínio por parte dos especialistas das áreas. Essa condição é a garantia da preservação de um conhecimento escolar sem superficialidade, que aborde temas interdisciplinares em profundidade. Cada disciplina, no processo da constituição de um conhecimento interdisciplinar, tem uma contribuição específica, e, nesse sentido, a exigência ocorre em sentido oposto, aparentemente paradoxal. A interdisciplinaridade exige do docente um aprofundamento do seu campo específico de conhecimento, da sua disciplina escolar, e ao mesmo tempo desencadeia um trabalho metodológico conjunto. Conteúdos específicos são ensinados com um método comum a todas as disciplinas.

Apresentamos a seguir algumas propostas que podem servir para uma reflexão sobre práticas interdisciplinares para o ensino de História.

1. Práticas interdisciplinares: meio ambiente e história

Os debates e discussões sobre meio ambiente ou ecologia que visam à educação ambiental parecem pouco familiares nas salas de aula de História. Poluição, degradação de solos, secas, queimadas, lixo, preservação de animais, enchentes devastadoras e demais problemas que envolvem os variados temas ambientais são próprios de educadores e cientistas da natureza e parecem estar bastante distantes das preocupações daqueles que se dedicam aos estudos das sociedades e, especialmente, da história.

Tratar de um tema que aborda as relações da história com o meio ambiente pode provocar certo estranhamento, como se a história estivesse invadindo um território alheio e se propusesse a entrar em uma espécie de aventura, embrenhando-se em seara desconhecida, exclusiva da área das ciências da natureza. Quando, no entanto, situamos as diversas problemáticas ambientais, podemos perceber como muitos dos temas abordados são também familiares às ciências humanas e como as aproximações entre sociedade e meio ambiente possibilitam enriquecimento mútuo entre as áreas das ciências da natureza – Química, Biologia, Física, Geologia – e as ciências humanas.

As aproximações entre as duas áreas, no entanto, são relativamente recentes. Os anos após a Segunda Guerra Mundial foram aqueles que, no dizer de Boaventura dos Santos, corresponderam ao

fim da inocência das ciências naturais e a emergência de uma consciência social crítica sob o impacto do desenvolvimento tecnológico na criação de alienação social, na destruição do meio ambiente e no agravamento das desigualdades entre países centrais e países periféricos (Santos, 1989, p. 64).

O desenvolvimento científico provocou o crescimento da tecnologia, ampliando o consumismo em uma escala que tornou possível vislumbrar infindáveis possibilidades, mas também limitações dos recursos naturais

explorados pelo desenfreado capitalismo de séculos industriais. Pode-se então constatar que as ciências modernas naturais haviam produzido enorme conhecimento *do mundo*, submetendo-o à dominação do homem, mas essa acumulação de conhecimentos não havia sido traduzida em sabedoria sobre o mundo, especialmente no que se refere às relações individuais entre as pessoas e destas com a natureza. Consequentemente “problemas fundamentais da vida continuavam completamente intactos” (Santos, 1989, p. 147).

Os historiadores, nesse contexto, passaram a preocupar-se com a história social e com uma revisão da história política, na qual incluíam as lutas e os movimentos sociais. Sob o impacto das redefinições da história social articulada à política e à cultura surgiu, nos países onde as lutas e movimentos de grupos ambientalistas eram mais atuantes no decorrer das décadas de 1960 e 1970, a preocupação com essa problemática em uma perspectiva histórica. Os historiadores, ao se aproximarem das lutas e conflitos vividos no tempo presente, passaram a rever e a reconsiderar o lugar da natureza no viver social.

No Brasil, o interesse pelo tema é mais recente, e o mesmo se pode dizer sobre a educação ambiental e a contribuição que a História escolar pode fornecer aos alunos.

1.1. TEMAS DA HISTÓRIA AMBIENTAL

O termo *história ambiental* passou a ser utilizado por alguns historiadores engajados nos movimentos ambientalistas de seus países, notadamente os norte-americanos. Um nome de destaque desse grupo de historiadores, Donald Worster, informa que, a partir da década de 1970, o tom político característico dos primeiros trabalhos de história e meio ambiente associou-se a investigações mais rigorosas do ponto de vista teórico-metodológico, levando tais pesquisadores a aproximar-se de biólogos, botânicos, geógrafos e demais cientistas com maior tradição na área. E, inversamente, ocorreu o mesmo movimento. Cientistas de formações diversas passaram a dedicar-se a estudos das relações entre o homem e a natureza em uma perspectiva histórica, ampliando a pesquisa.

A história ambiental foi-se constituindo basicamente em torno de um objetivo comum: investigar como os homens, em diferentes sociedades, ao longo dos séculos, foram afetados pelo meio ambiente e, de maneira recíproca, como o ambiente foi afetado pelos homens. De forma simplificada, os historiadores esclarecem que a “história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida do homem” (Worster, 1991, p. 201). Vários temas passaram a constituir-na, e um levantamento parcial demonstra o crescimento da área entre os historiadores brasileiros, embora sejam os norte-americanos e europeus os líderes dessa produção.

Entre os franceses, Marc Bloch e Fernand Braudel têm sido apontados como precursores de uma abordagem que busca compartilhar, de maneira mais íntima, espaço e tempo, a fim de estabelecer métodos que possibilitem um entrelaçamento entre as paisagens e os homens.

Bloch menciona em *Introdução à História* as necessárias diferenciações entre a história natural e a humana, mas alerta para as vinculações entre as duas áreas e a impossibilidade de interpretações que separassem o mundo natural de um mundo humano. Destaca ainda os impactos gerados pelas ações do homem no equilíbrio ecológico.

Em sua obra *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II*, publicada em 1949, Braudel recupera a história dos povos do século XVI em torno do Mar Mediterrâneo, transformando o mar, com suas paisagens, suas especificidades climáticas, em personagem fundamental para a compreensão das relações de poder econômico e político do período. Esse autor preocupou-se com as relações entre homem e natureza antes mesmo do advento dos movimentos e das preocupações ambientalistas, não integrando assim a lista dos historiadores dessa área, embora se tenha tornado quase uma referência obrigatória, pelo esforço em estabelecer o papel do espaço na construção do tempo histórico e de suas *durações*.

Pela trilha aberta por Bloch e Braudel seguiram outros estudos de historiadores franceses. Le Roy Ladurie interessou-se pelas epidemias e pelas condições climáticas responsáveis por crises econômicas. As condições meteorológicas foram recuperadas para estabelecer ligações com a história econômica francesa, sendo constatadas as alterações de tais condições com o crescimento ou o decréscimo populacional, assim como com os processos migratórios delas decorrentes. Esse historiador, considerado um dos fundadores da história ambiental, em 1974 descreveu algumas das importantes temáticas a ser pesquisadas:

A história ambiental reúne os temas mais antigos com os mais recentes na historiografia contemporânea: a evolução das epidemias e do clima, ambos os atores sendo partes integrantes do ecossistema humano; a série de calamidades naturais agravada por uma falta de antecedência, ou mesmo por uma absurda “disposição” dos colonizadores simplórios; a destruição da Natureza causada pelo crescimento populacional e/ou pelos predadores do hiperconsumo industrial, que levam à poluição do ar e da água; o congestionamento humano ou os altos níveis de ruído nas áreas urbanas, num período de urbanização galopante (Ladurie, 1974, p. 2).

A história da água foi objeto de estudo de Maneglier. Ele analisou os diferentes usos da água por diversas sociedades, principiando pela importância mitológica que os povos da Antiguidade em torno do Mediterrâneo atribuíam às águas sagradas, com seus rituais, deuses e purificações, para em seguida investigar as primeiras formas de domesticá-la, pelos sistemas de irrigação, e o acentuado valor desse recurso natural para os romanos, que desenvolveram magníficas técnicas hidráulicas de aquedutos e construções para desfrutar os prazeres dos banhos termais. O estudo de Maneglier atinge a sociedade urbana moderna e as formas atuais de consumo de água após a canalização, a criação de esgotos e o desperdício provocado pelas torneiras, além de tratar da história da poluição das águas dos rios e suas consequências políticas e sociais.

As águas salgadas dos mares e litorais foram o grande objeto de estudo de

Alain Corbin, que buscou identificar como as concepções burguesas transformaram o uso das praias. Apresentando os temores iniciais provocados pelos mares e dilúvios, com o risco de naufrágios, o autor mostra a metamorfose que ocorreu nas concepções acerca da beira-mar a partir do século XVIII. As praias dos pescadores e as das cidades portuárias foram sendo transformadas em lugares de lazer, sol e embelezamento dos corpos, em meio a confrontos entre grupos sociais: as populações que viviam do mar, concebendo-o como lugar de trabalho e fonte de sobrevivência, e a burguesia consumidora dos prazeres das ondas e areias marinhas (Corbin, 1989).

Dentre os historiadores de língua inglesa, destaca-se Keith Thomas, autor da elogiada e criticada obra *O homem e o mundo natural: mudanças de atitude em relação às plantas e aos animais*. É um estudo referencial para pesquisadores de diversas áreas, notadamente botânicos e biólogos, ao estudar como plantas e animais foram sendo submetidos aos desígnios dos homens. O período e o lugar escolhidos – a Inglaterra dos séculos XVI ao XVIII – constituem significativa fonte para a compreensão da história moderna, permitindo identificar como a sociedade desse período foi selecionando os animais e as plantas para servirem de alimento ou de objetos de adorno e fonte de lazer. Nesse quadro, o autor busca esclarecer o nascimento das ciências botânicas e das ligadas à zoologia, associando o trabalho científico ao papel da fundamentação teológica do cristianismo, que justificava a dominação do homem sobre a natureza e sua superioridade sobre os demais seres vivos. Nesse processo, revela as contradições que se estabelecem, mesclando-se nas pessoas desejos de proteção das espécies ao lado de outros que se limitavam a considerar a primazia dos humanos sobre elas, para concluir que “havia um conflito crescente entre as novas sensibilidades e os fundamentos materiais da sociedade humana” (Thomas, 1988, p. 217).

Temáticas diversas caracterizam a produção dos historiadores norte-americanos. Percebe-se uma tradição norte-americana em estudos sobre história regional e de comunidade, os quais têm procurado estabelecer vínculos estreitos com as demais áreas das ciências naturais e da antropologia, para a compreensão do habitat natural. Nessa linha, vários autores optaram por métodos e conceitos obtidos das áreas das ciências naturais para tratar de temas como os usos comparativos da terra, de animais e de plantas por grupos indígenas e colonizadores europeus, as réplicas da sociedade europeia introduzidas no continente americano, especialmente animais e plantas domesticadas, analisando as “vantagens biológicas” desses transplantes, nem sempre adequados para as regiões tropicais, e a história ambiental do fogo, com os comportamentos predatórios de seu uso.

Dentre os norte-americanos, destacam-se os trabalhos de Donald Worster, que associa história social e ambiental ao contexto político. Um dos temas instigantes que abordou foi o da irrigação de vastos setores áridos do Oeste Americano (Califórnia, Arizona, Novo México, Nevada, Utah), indagando: “Como se construiu em uma região árida e semiárida dos Estados Unidos uma sociedade de abundância?” A resposta é fornecida pela análise dos usos da água,

de como se tornou privatizada, das interferências políticas e financeiras para a construção de sistemas de irrigação, das formas de instalação de fontes de energia, enfim, de como técnica e politicamente a água foi manipulada por determinados setores e agentes, com altos custos sociais e ambientais.

Os diversos temas da história ambiental na atualidade têm aproximado o meio ambiente à história cultural, às imagens construídas pelos homens sobre a natureza e ao modo de esta se incorporar à memória individual e coletiva. Um dos trabalhos com esse tipo de abordagem é *Paisagem e memória*, de Simon Shama, que apresenta os mitos e as representações sociais em torno de três elementos centrais da natureza: mata, água e rocha. Por essa temática, o autor pretende desenvolver uma reflexão otimista sobre as relações ecológicas atuais, demonstrando que, “ao longo dos séculos, se formaram hábitos culturais que nos levaram a estabelecer com a natureza uma relação outra que não a de simplesmente esgotá-la até a morte” (Shama, 1996, p. 24).

As temáticas desenvolvidas pelos historiadores brasileiros são também variadas. Existe uma vertente voltada para problemas de poluição nas cidades, sobretudo nas grandes metrópoles, a qual visa encaminhar propostas e definições de políticas governamentais para a melhoria da qualidade de vida do cidadão urbano e a continuidade de debates sobre a destruição das matas, especialmente no caso da floresta amazônica.

Os levantamentos sobre história ambiental no Brasil realizados por José Augusto Drumond e por Dora Shellard Corrêa indicam a inclusão de problemas ambientais em estudos de pesquisadores renomados nas décadas de 1930, 1940 e 1950, especialmente nas obras *Monções, Extremo Oeste e Visão do paraíso*, de Sérgio Buarque de Holanda, nas quais este intelectual trata dos conflitos e diferenças entre os grupos nativos e os europeus quanto às formas de utilização da fauna, da flora e dos recursos naturais, situando a produção de novas paisagens por diversos grupos sociais a partir da chegada dos portugueses.

Esses estudos, no entanto, não são considerados exatamente obras de história ambiental e, segundo tais levantamentos, existe um hiato no que tange aos problemas ambientais entre os anos de 1950 a 1970, provocado pelas políticas econômicas criadoras da ideologia do “desenvolvimentismo”, que bloqueava questionamentos sobre os impactos ambientais no processo de industrialização em curso no País e sobre as demais formas de exploração dos recursos naturais, incluindo os minérios. O surgimento de pesquisas específicas de história ambiental ocorreu mais tardiamente, a partir da década de 1980, no período da denominada “democratização” do País.

A maior parte das pesquisas tem-se caracterizado por recuperar as concepções e representações da natureza em diversos momentos da nossa história e analisar, em perspectiva histórica, a instituição de leis e organismos ligados ao meio ambiente. Destaca-se nessa linha o historiador Josimar de Almeida, que associa a problemática política do meio ambiente à história da ciência e da tecnologia agrícola. Busca esse autor identificar a constituição do movimento ambientalista no estabelecimento de uma consciência orientada para a preservação ou nas

políticas públicas, analisando o caso de uma forma de gestão do Estado em relação aos impactos ambientais, com as normalizações e modos de fiscalização, controle e recuperação de áreas degradadas.

A história do meio ambiente no Brasil fortaleceu-se com a contribuição de um norte-americano, o brasilianista Warren Dean, que em meados da década de 1980 se dedicou a analisar a relação entre a sociedade e o meio ambiente no Brasil.

Esse historiador abordou sob vários enfoques a história florestal e o processo de devastação das reservas nacionais. Tratou dos problemas do desmatamento ocorrido no processo de industrialização em São Paulo, notadamente após o governo de Juscelino Kubitschek e dos militares, e dos custos ambientais decorrentes de uma visão política que considerava a proteção ambiental como “luxo” de países desenvolvidos. Em suas pesquisas sobre a história florestal, preocupou-se com as espécies vegetais exploradas pelo comércio capitalista, analisando, nessa perspectiva, a história da domesticação da seringueira e os modos de transplante ou “contrabando” da espécie – como ele denuncia – pelos ingleses em suas colônias asiáticas. Em *A botânica e a política imperial: a introdução e a domesticação das plantas no Brasil*, apresenta a problemática do processo de colonização relativa à introdução de plantas de interesse comercial e à posterior sistematização da exploração nos séculos XVIII e XIX. Situa, nesse contexto, a criação dos jardins botânicos, iniciada no Brasil pelos portugueses, sob influência dos iluministas franceses voltados para as ciências naturais, e continuada pelos governos nacionais após a independência, interessados em ampliar o cultivo de plantas exóticas para sua transformação em “jardins”.

Uma obra sequente e bastante polêmica do mesmo historiador, *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*, consolidou sua contribuição para a história ambiental no Brasil. Percorre o itinerário da destruição dessa floresta tropical nos diferentes momentos da história brasileira, incluindo as culturas indígenas, os colonizadores portugueses e os grupos humanos contemporâneos.

Mais recentemente, a historiadora Dora Shellard Corrêa ampliou interpretações ao investigar as diferentes formas de relacionamento do homem com o mundo natural, ultrapassando os pressupostos de que há constante luta dos homens contra a natureza a fim de destruí-la. Procura estudar como as sociedades humanas criam novas paisagens em diferentes contextos e como os impactos ambientais se diferenciam, dependendo do desenvolvimento econômico e das relações entre natureza e concepção de riqueza.

1.2. INTERDISCIPLINARIDADE E PRÁTICA DE ENSINO DE HISTÓRIA AMBIENTAL

A existência de poucos estudos históricos sobre meio ambiente entre nós e, conseqüentemente, no ensino de História foi denunciada no seminário “Perspectivas do Ensino de História” por Artur Soffiati. Ele constatava, já no fim

da década de 1980, que os temas ligados às relações entre as sociedades humanas e a natureza estavam ausentes da produção didática brasileira, apesar da renovação representada pela introdução de problemas e enfoques sociais. A proposta de Soffiati era incluir nos livros didáticos e aulas de História tópicos específicos que enfocassem criticamente o relacionamento das sociedades humanas com o meio ambiente, bem como suas representações mentais. Pretendia o autor, como ainda atualmente se pretende, que a história ensinada, ao lado de outras disciplinas escolares, pudesse efetivamente contribuir para a educação ambiental das novas gerações.

No início do século XXI não podemos afirmar que esse objetivo tenha sido alcançado, e, apesar do crescimento de debates, discussões e publicações na área educacional sobre meio ambiente, as práticas escolares de História têm sido nesse aspecto inexistentes ou escassas, sem divulgação. Se, para o professor, existem desafios na introdução de temáticas sobre história ambiental, as dificuldades para viabilizar atividades baseadas nesses conteúdos são variadas.

Além da escassez de pesquisas de historiadores brasileiros, os professores ainda concebem as problemáticas ambientais como inerentes e exclusivas das aulas de Geografia ou Biologia. Há enormes dificuldades em promover, no cotidiano escolar, trabalhos interdisciplinares que abarquem determinados conteúdos a fim de dar-lhes um tratamento mais aprofundado e estabelecer as necessárias articulações entre os vários campos de conhecimento.

Para haver interdisciplinaridade, é importante partir de alguns princípios fundamentais que devem permear e estruturar as disciplinas envolvidas em trabalhos que se baseiam na concepção de conhecimento escolar integrado. Para a educação ambiental, um dos princípios articuladores é o de a natureza ser dinâmica e não poder ser entendida como estática, sendo necessário percebê-la em seu movimento. Outro princípio, aparentemente óbvio, mas pouco explícito, é o que estabelece o homem como parte integrante da natureza.

Exemplificando: no caso de um estudo sobre alimentos, temática considerada exclusiva da área de Ciências, o ensino de História, ao tratar do tradicional processo de colonização por intermédio da produção açucareira, pode inserir esse conteúdo em dimensões ambientalistas. Ultrapassando as análises que relacionam a economia açucareira ao mercantilismo e à constituição da sociedade escravocrata, a produção de açúcar pode ser estudada de forma que seja associada aos hábitos de consumo alimentar da sociedade europeia dos séculos XVI ao XVIII e às transformações ocorridas na Europa com a introdução de novos produtos americanos. Reciprocamente, no lado brasileiro, pode-se estudar a importância da introdução de produtos europeus integrados às plantas alimentícias e medicinais indígenas e àquelas empregadas pelos africanos. Surgem, com essa abordagem, os espaços dos proprietários das plantações, fazendas, sítios e pomares. Surgem as atividades, as técnicas criadas e os conflitos de trabalhadores diversos no cotidiano dos espaços públicos das feiras e mercados, das vilas e cidades, e entre os trabalhadores domésticos em seus espaços próprios nas cozinhas, nas quais criam a *arte culinária*. Pamonha, farinhas, pés de

moleque, cuscuz e a variedade do cardápio derivado do milho e da mandioca podem ser entendidos em sua construção histórica, e não como simples influências culturais de negros e indígenas na sociedade branca colonial, conforme se lê na maioria dos livros didáticos.

O conhecimento sobre a sociedade colonial pode ser assim ampliado e renovado com interpretações sobre a criação de mitos e rituais religiosos construídos nessa época, como os alimentos típicos regionais, as festas profanas ou religiosas, o saber popular sobre as curas advindas do uso de ervas medicinais. O conhecimento das relações dos homens com a natureza favorece a compreensão das noções de tempo histórico, mostrando os vínculos desse passado cultural com a vida presente e a permanência dele na atualidade. A fome, as doenças, as secas e o processo migratório podem igualmente ser analisados em tais contextos, que não excluem as relações de exploração econômica e manipulação política. A viabilidade de trabalhos interdisciplinares não ocasiona, dessa forma, a exclusão de conteúdos tradicionais da disciplina histórica.

O projeto interdisciplinar Educação Ambiental e Interdisciplinaridade, realizado entre os anos de 1993 e 1997 por um convênio entre a Faculdade de Educação da USP, com seu Laboratório de Pesquisa e Ensino em Ciências Humanas (Lapech), e as escolas da rede municipal de São Paulo, exemplifica melhor as possibilidades de trabalho com a história ambiental.

Na Escola Municipal Paulo Setúbal, uma das escolas do projeto, situada na zona sul da cidade de São Paulo, na região de Interlagos, desenvolvia-se, sob a coordenação do professor Rui Grilo, um trabalho pedagógico centrado em problemas cruciais vividos pela população local: a ocupação urbana em área de mananciais e, contraditoriamente, a falta de água. O tema era instigante e complexo, por tratar-se de problemáticas ambientais em áreas urbanas com envolvimento político conflituoso e permanente. A questão que orientava a proposta dos professores envolvidos no projeto era se a escola pode, por intermédio do seu currículo, articular os conteúdos das disciplinas com os problemas vividos pela comunidade local e com a história dessa comunidade.²⁷

Para fornecer respostas a essa indagação, dois aspectos eram prementes. Havia por parte dos professores, especialmente do professor Rui Grilo, a preocupação em recuperar e divulgar a história das lutas dos moradores para obterem água e serem atendidos pelo serviço de esgoto em suas casas. A memória oral, com depoimentos de moradores que haviam vivido a intensidade do movimento político nas décadas de 1970 e 1980, tornou-se fonte básica para a constituição da história local, ao lado de fotografias, artigos de jornal, plantas urbanas, panfletos, entre outros documentos. Essa pesquisa foi realizada com cuidado, obtendo-se rica e volumosa documentação. Mas surgiu um segundo problema. Como transformar essa documentação em material didático, tornando-a acessível aos alunos e aos moradores do bairro? Qual procedimento metodológico seria o mais adequado?

Ao lado das discussões sobre arquivos escolares e elaboração de dossiês temáticos, a equipe do projeto envolveu-se em outra proposta do professor Rui,

relativa à produção de vídeos. Para a elaboração dos vídeos, novas pesquisas fizeram-se necessárias, assim como a busca de novos métodos para efetivar um trabalho com imagem e som.

Por um lado, existia a preocupação de situar o problema da água em sua complexidade, ultrapassando seu uso meramente doméstico. Era preciso considerá-la em suas contradições, como fonte de vida, como lazer em piscinas e brincadeiras nos rios e represas, mas também como transmissora de doenças, provocadora de destruição com as enchentes, água para a comida e para lavar roupa, água da torneira ou água do poço, água produzindo lucro, água capital, água inserida nos jogos políticos. A seca do Nordeste e a migração: indústria da falta de água!

Por outro lado, havia igualmente a complexa tarefa de situar a história dessa luta no tempo. Importava recuperar a história da luta da população local, mas era preciso explicá-la, situando-a em contextos mais amplos.

Fazia-se necessário, ademais, recorrer a outras fontes, com outros agentes sociais, e também buscar mais informações na bibliografia, relacionando a história do bairro e de seus moradores à história da cidade de São Paulo em seu processo de crescimento e industrialização e como polo de atração de populações de outros locais do País, dos migrantes buscando empregos e uma nova vida.

Foram, então, produzidos três vídeos. O primeiro, *Primavera existirá*, situou a visão dos alunos da Escola Paulo Setúbal sobre o tema da água. Alunos da pré-escola ao último ano do Ensino Fundamental revelaram seu saber sobre os problemas e soluções para o abastecimento, as formas de controle da poluição do Rio Pinheiros e da Represa Billings, o problema do “lixão fedido”. Revelaram que, desde muito pequenos, conhecem o preço da água, tanto pelo seu valor monetário como pelos custos sociais e políticos a ela relacionados.

Na sequência foi feito o vídeo *Histórias de um rio* contrariado, que mostra um pouco da vida dos moradores que vivem ao lado do Rio Pinheiros e da Represa Billings, buscando, pelos depoimentos, identificar o processo de transformações desse espaço e o momento em que ocorreu a luta pela água, bem como destacar a importância da liderança das mulheres, afinal as que mais sofrem com a falta de água em seu trabalho diário de donas de casa.

O vídeo *Roupa suja se lava em casa* ou *Do chafariz à água encanada*, que completa a trilogia, teve como preocupação apresentar os problemas de fornecimento e abastecimento de água vividos pela cidade de São Paulo a partir do início de seu crescimento, no fim do século XIX, mostrando as razões da destruição de chafarizes pelo governo do Estado para obrigar a população a usar a água do Sistema Cantareira, momento em que esse recurso natural se tornou mercadoria de grande valor, passando das mãos do setor privado para o poder público. O trabalho dos escravos como carregadores de água teve de ser substituído, após a abolição, pela água encanada, e o vídeo procura ainda revelar as desigualdades sociais pela constatação de que nem toda a população pode usufruir dos benefícios da tecnologia.²⁸

Desse modo, os acontecimentos vividos pela população desse bairro de

Interlagos podem ser entendidos quando situados em um tempo mais longo, revelando o uso de um recurso natural fundamental para a sobrevivência dos homens no contexto do sistema capitalista. Trata-se de história local integrada a uma história em escala mundial.

2. Estudo do meio como prática interdisciplinar

2.1. POR QUE REALIZAR ESTUDO DO MEIO?

O estudo do meio é uma prática pedagógica que se caracteriza pela interdisciplinaridade. Em relatos de escolas anarquistas de São Paulo do início do século XX, já se nota a preocupação dos educadores da linha pedagógica de Ferrer de pôr o aluno em contato com o meio social ou em situação de observação direta dos fenômenos naturais, para lhe proporcionar um estudo mais interativo e envolvente. O educador francês Celestin Freinet foi um dos ardentes defensores do “estudo da realidade próxima do aluno”, sendo esta prática uma das bases de seu método.

Entre os seguidores dos métodos ativos da Escola Nova, a adesão aos estudos do meio foi uma constante. As escolas experimentais brasileiras da década de 1960 especializaram-se nos estudos do meio, que passaram a integrar os currículos escolares de maneira efetiva. Com elas sedimentou-se uma metodologia de estudo para alunos das séries finais do Ensino Fundamental e, posteriormente, surgiram empresas pedagógicas especialmente criadas para esse fim.

A realização de estudo do meio faz parte, portanto, de uma “tradição escolar”, embora seus objetivos nem sempre sejam os mesmos para os educadores. Organizar saídas dos alunos da escola é, normalmente, algo bem-aceito e visto sempre de maneira positiva, quer pela motivação que provoca nos alunos, quer pelas oportunidades pedagógicas que pode oferecer. Muitas vezes, entretanto, o estudo do meio torna-se sinônimo de excursão, de passeio, sem representar efetivamente um “estudo de campo”, um momento específico de aprendizagem mais dinâmica e significativa.

Para as disciplinas de História, Geografia e Artes, o “meio social e físico” corresponde a um laboratório de ensino. A sociedade, em suas relações temporais e espaciais, normalmente apresentada por textos escritos ou pela iconografia, situa-se em outra dimensão e profundidade ao ser observada diretamente, pois neste caso surge a oportunidade de dialogar com pessoas, identificar construções privadas e públicas, atentar para fatos cotidianos que geralmente passam despercebidos e transformá-los em objeto de estudo, de análise, de descoberta.

A possibilidade de concretizar estudos interdisciplinares por intermédio de estudo do meio é indiscutível. Embora História e Geografia sejam consideradas as disciplinas privilegiadas para a realização de atividades como essa, todas as demais podem-se integrar no estudo de um quarteirão, bairro, fazenda ou indústria.

Por exemplo: no curso de Química de um colégio²⁹ público em São Paulo, no início da década de 1980, o professor, seguindo o programa usual de química inorgânica, trabalhava com o tema das propriedades dos metais e sua utilização em escala industrial. Para tanto, levava os alunos para estudar as indústrias de galvanoplastia existentes no bairro, responsáveis por parte da produção de materiais cromados utilizados na indústria automobilística do ABC paulista. Os alunos, em suas visitas, limitavam-se a identificar os fenômenos químicos que envolviam o processo de cromagem das peças, ignorando os trabalhadores e suas condições de trabalho. Nesse momento, houve o envolvimento de professores de História e Geografia, que estavam tratando do desenvolvimento do capitalismo industrial, e o estudo das indústrias locais de galvanoplastia foi enriquecido pelas entrevistas com os trabalhadores e pelas questões suscitadas por uma atividade altamente perigosa para a saúde, incluindo temas relativos a outras questões trabalhistas. História, Geografia e Química integraram-se em torno de um estudo de indústrias galvânicas para aprofundar tópicos de seus programas escolares.

Em outro estudo, cujo tema foi: “São Paulo à noite: praças como espaço de poder e trabalho – transformações e permanências”, realizado com professores dos cursos de jovens e adultos da rede municipal de São Paulo em 1991, o espaço escolhido foi o das praças do centro da cidade. Participaram desse estudo professores de Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa. Os de História e Geografia analisavam as construções das praças e ruas próximas – Catedral da Sé, Pátio do Colégio, Mosteiro de São Bento, Faculdade de Direito (criada em 1827), bancos, lojas etc. – e identificavam os diversos tipos de trabalhadores do período noturno atuantes na cidade à noite: motoristas de táxi, vendedores ambulantes, professores, comerciantes de bares ou lojistas de farmácias de plantão, policiais etc. Para a área de Ciências, o objeto de estudo passou a ser o lixo e sua reciclagem, especialmente a do papel. Nas primeiras horas da noite, os papeleiros são os grandes personagens das ruas centrais da cidade, recolhendo o lixo – atividade de trabalho de muitos dos moradores de rua, a qual envolve uma organização peculiar e não tem sua importância reconhecida pelo setor urbano. Para a área de Português, as indagações eram:

Qual o papel do Português no conjunto das ciências parcelares que estudam um espaço social? Cabe ao professor de Português apenas corrigir relatórios elaborados pelos alunos, a partir do trabalho de outros componentes curriculares?

A busca de resposta a perguntas como essas tem levado à conclusão de que as linguagens, visuais ou articuladas, orais ou escritas, constituem-se numa das dimensões dos espaços sociais, sendo também expressão desses espaços e das formas de apreendê-los.³⁰

Nessa perspectiva, em Língua Portuguesa, o estudo das praças proporcionou o levantamento tanto das imagens associadas aos escritos das propagandas como dos anúncios diversos espalhados nas paredes das construções ou em faixas, a análise da fala dos trabalhadores entrevistados, enfim, a busca do sentido das palavras e dos registros escritos que circulam na cidade. Posteriormente, foram levantadas as letras de música sobre a cidade, bem como a poesia das praças e das ruas de uma grande metrópole em sua vida noturna.

As possibilidades de trabalho interdisciplinar são assim constantes, com variáveis que exigem uma abordagem investigativa e criativa dos professores.

Do ponto de vista do desenvolvimento intelectual, o estudo do meio favorece a aquisição de uma série de capacidades, destacando-se a observação e o domínio de *organizar e analisar registros orais e visuais*. Outra conquista importante é a criação e efetivação de um trabalho em equipe, coletivo. Trata-se de oportunidade especial de construção de relações diferenciadas entre todos os participantes. É preciso estar sempre atento ao trabalho integrador inerente ao estudo, o qual ocorre em vários níveis: professor–professor, professor–aluno, aluno–aluno. A saída de alunos do ambiente escolar, ao quebrar a rotina, exige o estabelecimento de novas regras e normas entre os participantes. Devem ser firmados vários acordos: o cumprimento de horários com rigor; formas de conduta no contato com as pessoas, notadamente os entrevistados; a divisão das tarefas de coleta de informações e dados; a forma de organizar as refeições; a solução de problemas de custos com transportes etc. Essa série de atividades cria novos níveis de relacionamento entre todos e ultrapassa as questões de ordem pedagógica.³¹

Os objetivos de um estudo do meio devem, portanto, ser definidos com precisão pelos docentes e discutidos com cuidado com os alunos, por tratar-se de um trabalho de integração em todas as suas etapas – da preparação à volta à sala de aula.

2.2. PATRIMÔNIO HISTÓRICO E “LUGARES DA MEMÓRIA”

Existem inúmeros relatos de experiências de estudos do meio realizadas por professores de História. A maior parte delas ocorre em cidades históricas, lugares com monumentos históricos consagrados. A preferência por estudos do meio em cidades com esse perfil indica a necessidade de deter-se na concepção de patrimônio histórico e na constituição dos “lugares da memória” da sociedade brasileira.

A educação patrimonial integra atualmente os planejamentos escolares, e especialmente os professores de História têm sido convocados e sensibilizados para essa tarefa, que envolve o desenvolvimento de atividades lúdicas e de ampliação do conhecimento sobre o passado e sobre as relações que a sociedade estabelece com ele: *como é preservado, o que é preservado e por quem é preservado*.

Essas preocupações originam-se da necessidade de refletir sobre o que tem sido constituído como memória social, como patrimônio da sociedade, e indagar se o resgate da memória de todos os setores e classes sociais se tem efetivado. Entre nós, tem-se sedimentado a ideia de que somos “um país sem memória”, mas cabe questionar qual memória tem sido esquecida e como resgatar um passado que possa contribuir para atender às reivindicações de parcelas consideráveis da população às quais tem sido negado o “direito à memória”.³²

Em importante artigo sobre o tema, “Memória e ensino de História”, Ricardo Oriá destaca as atuais iniciativas com relação ao patrimônio cultural e a ampliação do seu conceito. A atual legislação ampliou o conceito de patrimônio,

entendendo que a preservação atinge bens culturais históricos, ecológicos, artísticos e científicos.³³

O conceito mais abrangente de patrimônio cultural abre perspectivas de adoção de políticas de preservação patrimonial. O compromisso do setor educacional articula-se a uma educação patrimonial para as atuais e futuras gerações, centrada no pluralismo cultural. Educação que não visa apenas evocar fatos históricos “notáveis”, de consagração de determinados valores de setores sociais privilegiados, mas também concorrer para a rememoração e preservação daquilo que tem significado para as diversas comunidades locais, regionais e de caráter nacional. A preservação do patrimônio histórico-cultural deve pautar-se pelo compromisso de contribuir com a identidade cultural dos diversos grupos que formam a sociedade nacional.

O compromisso educacional orienta-se por objetivos associados à pluralidade de nossas raízes e matrizes étnicas e deve estar inserido no currículo real em todos os níveis de ensino. Várias atividades de campo têm mostrado essa preocupação e se constituído em práticas iniciadas a partir do processo de alfabetização.

Um exemplo que engloba estudos tanto de áreas tombadas pelo patrimônio como de outros lugares pouco atraentes para o turismo encontra-se no referido artigo de Ricardo Oriá, que apresenta o projeto Conhecer para Preservar – Preservar para Conhecer: Fortaleza, os Lugares da Memória, desenvolvido com alunos estagiários do curso de Prática de Ensino de História da Universidade Federal do Ceará. O projeto tinha como público-alvo as crianças das séries iniciais e resultou no livro *Fortaleza: a criança e a cidade*. A preocupação maior era os alunos conhecerem os marcos históricos fundamentais da cidade sem que passassem a valorizar apenas tais áreas consagradas pela memória das elites. Apesar de haver incentivo ao conhecimento sobre o patrimônio preservado, os alunos foram levados a conhecer outros espaços da “memória”: as memórias dos demais habitantes da cidade, de outras condições sociais e de outras épocas.

É importante ter como critério a escolha de lugares diversos. Ao limitar o estudo a espaços considerados “monumentos históricos”, tombados pelo patrimônio histórico, pode-se conduzir os alunos a equívocos sobre a própria concepção de história e sedimentar a ideia de que a memória histórica deve ater-se apenas a determinadas esferas de poder. Normalmente os monumentos históricos são marcos de pessoas poderosas ou do poder oficial e, portanto, esses poderiam ser vistos como os construtores exclusivos da memória histórica.

Jean-Noël Luc, historiador e pesquisador educacional francês, afirma que

todo meio, rural ou urbano, está situado no tempo. Possui uma história e esta história deixou suas marcas. Nas memórias e nos arquivos. Mas também no seu entorno. Objetos e edifícios diversos são testemunhos de existências anteriores. São os laços de união entre o passado e o presente (1981, p. 14).

O entendimento de que “todo meio é histórico” representa, para os professores de História, noção fundamental e determinante na escolha dos espaços para a realização de um estudo do meio.

O importante é saber explorar historicamente qualquer “lugar”, fazer um direcionamento do “olhar” do aluno, levando-o a entender o que são *fontes históricas* não escritas: as construções, os telhados das casas, o planejamento urbano, as plantações, os instrumentos de trabalho, as informações obtidas pela memória oral de pessoas comuns. As marcas do passado são as fontes históricas que se transformam em material de estudo.

É fundamental, então, identificar os documentos com que os alunos se defrontam no estudo do meio e quais outros documentos são possíveis de ser produzidos no decorrer da atividade (registro de entrevistas e depoimentos, fotografias, desenhos ou ilustrações de aspectos que chamaram mais a atenção, jornais e cópias de documentos de arquivos locais...).

2.3. METODOLOGIA DO ESTUDO DO MEIO

O estudo do meio é um método de investigação cujos procedimentos se devem ater a dois aspectos iniciais. O primeiro deles é que esse método é um ponto de partida, não um fim em si mesmo. O segundo é que sua aplicação resulta sempre de um projeto de estudo que integra o plano curricular da escola e pode ser integral ou parcial.

O estudo integral abarca a descrição e explicação de todos os aspectos da área delimitada: “Parati, uma cidade do século XVIII e do século XX”; “Cidades históricas mineiras.” O estudo parcial abrange somente um aspecto da área delimitada e está associado a um tema mais específico: “O abastecimento de água na cidade de Salvador”; “Os transportes da cidade de Florianópolis no século XIX”; “O pescador na região de Iguape.”

Para a realização de um estudo do meio, há que tomar uma série de cuidados, porque seus objetivos englobam três aspectos: o aprofundamento de conteúdos (conceitos e informações de cada uma das disciplinas envolvidas), a socialização dos alunos e a sua formação intelectual (observação, comparação, analogias).

O método representa, para cada um desses aspectos, o fator de integração. Os conteúdos das disciplinas são variáveis e, como no exemplo que demos das articulações entre Química, História e Geografia, não têm de necessariamente sair do tradicional. A exigência maior reside no cuidado para com as três etapas fundamentais que integram o estudo do meio: preparação prévia, atividades de campo e retorno do trabalho na sala de aula. Esse método de investigação cria determinadas estratégias que devem ser seguidas e realizadas em conjunto com os professores envolvidos, os alunos e a comunidade escolar e familiar. Os procedimentos metodológicos são, portanto, tarefas comuns que obedecem a determinadas etapas:

1. O reconhecimento do espaço social a ser estudado, no qual são arroladas as fontes de estudo (arquivos, pessoas entrevistadas ou depoentes, objetos materiais);

2. Estudo prévio do local por intermédio de bibliografia e outras fontes de informação;
3. Definição da problemática a ser estudada;
4. Organização do roteiro a ser seguido, com a identificação de todas as atividades, seja de coleta de material, de divisão de trabalho, de seleção de material e equipamentos a ser utilizados (máquinas fotográficas, filmadoras etc.);
5. Preparação do caderno de campo;
6. A execução do estudo do meio propriamente dito;
7. O tratamento posterior dos dados coletados, com sistematização e avaliação das diversas atividades.

O método orienta-se também para o atendimento da formação intelectual dos alunos. Um objetivo central dessa prática é o desenvolvimento da *capacidade de observação* do educando. A observação como procedimento de investigação em um estudo do meio é destacada por Lúcia Possi (1993):

- *observação simples*: forma espontânea de observar, semelhante ao trabalho dos jornalistas (observação-reportagem);
- *observação participante*: de modo semelhante ao trabalho dos antropólogos, o observador participa do grupo, para acesso a dados não perceptíveis, convivendo com as pessoas no cotidiano delas;
- *observação sistemática*: feita com planejamento prévio, delimitação de objetivos, levantamento de hipóteses e construção de instrumentos de observação para que os dados possam ser registrados.

No caso específico de História, a *observação do meio* possibilita que os alunos, a partir das séries iniciais, sejam introduzidos no método de investigação histórica e desenvolvam o tão desejado “pensamento crítico”. Numa pesquisa de Jean-Noël Luc com alunos de seis a onze anos de variadas escolas francesas, constatou-se que o recurso aos estudos do meio pode efetivamente transformar-se na iniciação ao método histórico quando o estudo é conduzido com critérios estabelecidos com rigor. Um ponto fundamental é o cuidado com a utilização das duas fontes essenciais para o estudo do meio: *as fontes materiais*, especialmente as construções, e a *fonte oral*. A aproximação histórica ao meio define um processo de observação que conduz a um *modo de investigação do real*. Nos alunos das séries iniciais, é preciso despertar a curiosidade a respeito do passado, inserindo-os em situação concreta para que possam mobilizar informações necessárias e começar a formular *perguntas operativas*. No caso do estudo do meio, o aluno defronta-se com

problemas visíveis, e não com conceitos ou abstrações.

Uma das averiguações da mencionada pesquisa foi a de que os alunos daquela faixa etária, ao depararem-se com construções mais antigas, não as reconheceram imediatamente como tal. Eles deveriam observar edificações (pertencentes e não pertencentes ao patrimônio da cidade local) datadas do início do século XIX até a segunda metade do século XX. A maioria das casas do século XIX estavam restauradas e em ótimo estado de conservação, ao passo que, em alguns casos, construções mais recentes encontravam-se um pouco deterioradas. Os alunos, ao serem solicitados a classificar as construções em ordem cronológica, consideraram mais novas as que estavam mais bem conservadas. A constatação dessa observação levou os professores a mudar o “olhar” dos alunos, apresentando, por meio de perguntas, novos elementos a ser destacados, para que pudessem identificar os diferentes estilos: portas, janelas, material de construção, telhado etc.

Essa atividade contribui para a constituição de um pensamento cronológico lógico:

A consciência cronológica é todo ao contrário da consciência simples (...). Representa um instrumento privilegiado a serviço do espírito crítico, assim como a apreciação das representações audiovisuais do passado, adverte-nos Luc (1981, p. 49).

O mesmo se verificou em entrevistas que alunos de oito a dez anos tiveram de realizar em um estudo do meio. Além de eles confirmarem que se pode conhecer o passado pelas fontes orais de pessoas comuns, o objetivo era fazê-los entender a relatividade de tais fontes históricas e confrontar suas opiniões com outros fatos obtidos de fontes escritas e visuais.

Uma pergunta inicial da pesquisa coordenada por Jean-Noël Luc sobre como se pode conhecer o passado (Como sabemos o que aconteceu na época de Napoleão Bonaparte?) teve como resposta quase unânime dos alunos de oito a dez anos que tal conhecimento ocorria por intermédio da memória oral (os avós que viviam na época de Napoleão contaram aos pais e assim por diante). Essa constatação levou a cuidados com a preparação das entrevistas que os alunos fariam com moradores da cidade que estava sendo estudada. O objetivo era fazer com que as crianças percebessem que a história não é construída apenas pela memória coletiva, embora esta seja uma fonte importante de conhecimento sobre o passado. Os professores envolvidos no projeto tiveram, então, o cuidado de multiplicar o número de pessoas a serem entrevistadas, situação que, invariavelmente, apresenta relatos diferentes, muitas vezes contraditórios, sobre determinados fatos.

No posterior debate com a classe, ao serem constatadas as deficiências dos relatos, o professor mostrou a necessidade da utilização de outras fontes (textos e fotografias). Ficou evidente que, sempre que a situação o permitir, é preciso diversificar as fontes de informação sobre o passado. Dessa forma, o aluno poderá comparar as informações obtidas com as novas fontes e submetê-las à crítica. Esse exercício proporciona a tomada de consciência do caráter, da percepção, das falhas ou lacunas dos testemunhos orais e da relatividade dos textos escritos.

O estudo do meio concebido como *um ponto de partida* necessita de outros referenciais e informações recolhidos de uma realidade maior. As explicações da realidade de cada meio, próximo ou distante, não se encontram nele mesmo, mas estão inseridas em contextos mais amplos. A análise das observações e dos materiais coletados identifica problemas que serão parcialmente explicados com o auxílio de outras fontes e materiais bibliográficos.

Assim, é a fundamentação metodológica que caracteriza a interdisciplinaridade do estudo do meio, e não exatamente os conteúdos idênticos para todas as disciplinas. Nesse sentido, o estudo do meio constitui um dos caminhos a ser trilhados a fim de aproximar professores de disciplinas específicas, tendo em vista um trabalho coletivo e interdisciplinar e a vivência e compreensão de realidades também específicas, mas contidas e explicadas em uma realidade maior.

Sugestões de atividades

1) Análise de textos

Texto 1: A história local: uma tentação prematura

“Nas séries iniciais do ensino fundamental, o entorno é apenas meio pedagógico a serviço da formação intelectual do aluno. Em História, como em outras matérias, a aproximação ao meio não constitui um fim em si mesmo. Por ocasião de suas investigações, os alunos podem redescobrir alguns aspectos do passado de seu bairro ou da cidade. Mas suas descobertas são parciais, incompletas. A reconstrução de um memorial cronológico coerente é em geral impossível. A eliminação de épocas que não estão representadas no seu meio supõe uma série de justaposições pouco favoráveis para a compreensão posterior de uma cronologia geral da história da cidade ou da comunidade local. O aproveitamento das possibilidades históricas do meio não deve ser um pretexto para realização das tradicionais monografias da história local...”

LUC, Jean-Noël. *La enseñanza de la historia a través del medio*. 1981, p. 68.

Discutir em grupo as posições do autor sobre as relações entre estudo do meio e:

- a) história local;
- b) formação intelectual do aluno.

Texto 2: Outra relação com o tempo e o espaço

“Ao se pretender que o saber histórico ou geográfico seja um instrumento a serviço do indivíduo na afirmação de sua personalidade e de sua atuação no mundo, é preciso reconciliar ação e conhecimento num mesmo processo global: a

história e a geografia devem ser ação, experimentação a partir do vivido de cada um. Este contato vivo e espontâneo com o tempo e o espaço se faz em três níveis: a classe, o meio social, o passado e os espaços mais distantes.

Na realidade complexa e móvel da vida do grupo de alunos que constitui a classe, esses três níveis se interpenetram, sobrepõem-se permanentemente e de maneira dialética, para se enriquecer mutuamente. Para cada aluno o acesso a esses três níveis não se faz cronologicamente na sua escolaridade, mas através de um movimento de 'vai e vem permanente' entre a situação que ele vive diariamente na classe e as pesquisas que ele empreende. (...) As noções de tempo e espaço só têm sentido em relação ao aluno, ele mesmo, e ao grupo ao qual ele pertence: é necessário ter experimentado intimamente a importância que representa seu domínio na organização consciente do seu cotidiano antes de partir para sua conquista numa escala mais vasta, a da história e da geografia."

Obra coletiva da Comissão de História e Geografia do Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet, França.

Indique:

- a) a concepção de estudo do meio dos autores;
- b) o rompimento com estudos baseados nos círculos concêntricos.

Bibliografia sobre história ambiental

ALMEIDA, Josimar Paes de. *A extinção do arco-íris: ecologia e história*. Campinas: Papirus, 1988.

ALMEIDA, Josimar Paes de. *Errante no campo da razão: o inédito na história*. Contribuição para um estudo de história e ecologia: análise crítica da racionalidade na gestão de meio ambiente. Os EIA-RIMAs no Estado de São Paulo. 1993. Tese de doutorado – USP, São Paulo.

CORBIN, Alain. *O território do vazio: a praia e o imaginário ocidental*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.

CORREA, Dora Shellard. *Paisagens sobrepostas: índios, posseiros e fazendeiros nas matas de Itapeva (1723-1934)*. 1997. Tese de doutorado – USP, São Paulo.

DEAN, Warren. *A luta pela borracha no Brasil: um estudo de história ecológica*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Nobel, 1989.

_____. A botânica e a política imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 216-228, 1991.

_____. *A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira*. Tradução de Cid K. Moreira. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.

- DRUMOND, José Augusto. *A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 177-197, 1991.
- LADURIE, Emmanuel Le Roy. Histoire et environnement. *Annales: économies, sociétés, civilisation*, 1974.
- MANEGLIER, Hervé. *Histoire de l'eau: du mythe à la pollution*. Paris: François Bourin, 1991.
- PONTUSCHKA, Nídia N. (Org.). *Um projeto... tantas visões: educação ambiental na escola pública*. São Paulo: AGB: Lapech, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SEVCENKO, Nicolau. O front brasileiro na guerra verde: vegetais, colonialismo e cultura. *Revista USP*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 108-119, jun/ago 1996.
- SHAMA, Simon. *Paisagem e memória*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Cia. das Letras, 1996.
- SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set. 89/fev. 90.
- THOMÁS, Keith. *O homem e o mundo natural: mudanças de atitudes em relação às plantas e aos animais (1500-1800)*. Tradução de João Roberto Martins Filho. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.
- WORSTER, Donald. Para fazer história ambiental. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 198-215, 1991.

Bibliografia sobre estudo do meio

- BERARDI JÚNIOR, Eduardo. Um trabalho de pesquisa de campo: estudo de uma casa bandeirante. In: SILVA, M. A. da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. O meio como história. In: SILVA, M. A. da. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.
- COSIUC, Paulo. Estudo de meio de Belo Horizonte e cidades históricas de Minas Gerais. In: CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE – Cedes. *A prática de ensino de História*. São Paulo: Cortez: Cedes, 1984.
- ICEM-PÉDAGOGIE FREINET. Uma outra relação com o tempo e com o espaço. Tradução de Circe Bittencourt. *Orientação*, São Paulo, n. 7, p. 71-78, dez. 1986.
- LUC, Jean-Noël. *La enseñanza de la historia a través del medio*. Madrid: Editorial Cincel, 1981. Original francês.

MANIQUE, Antonio; PROENÇA, M. Cândida. *Didática da História: patrimônio e história local*. Lisboa: Texto, 1994.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *As Ciências Sociais na escola*. São Paulo: Brasiliense, 1974.

PONTUSCHKA, Nídia N. *et al.* Estudo do meio como trabalho integrador de práticas de ensino. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 70, p. 45-52, 1991.

POSSI, Lídia. Rastreado pistas: a observação nas praças da cidade. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 233-240, set. 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Estudo do meio e outras saídas para o curso noturno*. São Paulo: CO/DOT/SE, 1992. (Construindo a educação do jovem e adulto trabalhador.)

3ª PARTE

MATERIAIS DIDÁTICOS: CONCEPÇÕES E USOS

I

Livros e materiais didáticos de História

Os materiais didáticos são instrumentos de trabalho do professor e do aluno, suportes fundamentais na mediação entre o ensino e a aprendizagem. Livros didáticos, filmes, excertos de jornais e revistas, mapas, dados estatísticos e tabelas, entre outros meios de informação, têm sido utilizados com frequência nas aulas de História. O crescimento, nos últimos anos, no número de materiais didáticos é inegável, com a multiplicação de publicações didáticas e paradidáticas, dicionários especializados, além de materiais em suportes diferenciados daqueles que originalmente têm sido utilizados pela escola, baseados em vídeos e computadores. Diante dessa variedade de materiais didáticos, desigualmente distribuídos pelas diferentes escolas do País, torna-se urgente uma reflexão que ultrapasse uma visão apenas pragmática do problema.

Qual tem sido o papel dos materiais didáticos no ensino e na aprendizagem de História? Qual a relação entre o tipo de material didático e a formação do professor? Como os materiais didáticos interferem na formação dos alunos? Para responder a tais indagações, torna-se necessário abordar três aspectos essenciais: concepção de material didático, relação entre produção didática e indústria cultural e os usos de materiais didáticos.

1. Materiais didáticos para a História escolar

1.1. MATERIAIS DIDÁTICOS E INDÚSTRIA CULTURAL

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História.

A diversidade de materiais didáticos conduz-nos a uma reflexão sobre as diferenças entre eles. Pesquisadores do ensino de História e Geografia do já citado Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) da França indicaram diferenças importantes entre o que denominam de suportes informativos e os

“documentos”.

Os *suportes informativos* correspondem a todo discurso produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares. Nesse sentido, temos toda a série de publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos, além das produções de vídeos, CDs, DVDs e materiais de computador (CD-ROMs, jogos etc.). Os suportes informativos pertencem ao setor da indústria cultural e são produzidos especialmente para a escola, caracterizando-se por uma linguagem própria, por um tipo de construção técnica que obedece a critérios de idade, como vocabulários, extensão e formatação de acordo com princípios pedagógicos.

Outro grupo de materiais didáticos é constituído pelos denominados *documentos*. Os educadores do referido centro de pesquisa denominam assim todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares e posteriormente passam a ser utilizados com finalidade didática. Os documentos, diferentemente dos suportes informativos, foram produzidos inicialmente sem intenção didática, almejando atingir um público mais amplo e diferenciado. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. Eles não são necessariamente produzidos pela indústria cultural e podem ser selecionados de diferentes formas, de acordo com a opção de trabalho dos professores ou dos projetos pedagógicos da escola.

Em vários cursos de formação inicial ou continuada de professores existe a preocupação com a organização de “oficinas didáticas”, nas quais são debatidos projetos de construção de materiais didáticos a ser levados adiante pelos próprios professores. Geralmente são organizadas coleções de recursos com temáticas específicas, incluindo textos escritos, compostos em sua maioria de fontes primárias e/ou secundárias, e recursos audiovisuais. Em capítulo posterior será apresentado um projeto de estagiários cujo objetivo central é a reflexão sobre o processo de criação e aplicação de materiais didáticos de História.

Além da criação de materiais didáticos pelos professores, há também as produções feitas pelos alunos, constituídas de textos escritos diversos, como dissertações, monografias, narrativas, relatórios ou esquemas, painéis, jogos, mapas, maquetes etc. Esse tipo de produção por parte dos alunos consiste numa forma de criação de material didático resultante do domínio do conhecimento obtido no decorrer do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a produção de materiais didáticos pelo próprio aluno deve ser uma das metas do trabalho docente.³⁴

1.2. MATERIAL DIDÁTICO: INSTRUMENTO DE CONTROLE CURRICULAR

Um aspecto fundamental a ser considerado em análises sobre materiais didáticos é seu papel de instrumento de controle do ensino por parte dos diversos

agentes do poder. Michael Apple, no artigo “Controlando a forma do currículo”, alerta para a relação entre produção e consumo de material didático e desqualificação do professor. O despreparo do professor, resultante de cursos sem qualificação adequada, e as condições de trabalho nas escolas muitas vezes favorecem, segundo afirma o autor, uma cultura mercantilizada que transforma cada vez mais a escola em um mercado lucrativo para a indústria cultural, com oferta de materiais que são verdadeiros “pacotes educacionais”.

A escolha de material didático é assim uma questão política e torna-se um ponto estratégico que envolve o comprometimento do professor e da comunidade escolar perante a formação do aluno. O material didático, por ser instrumento de trabalho do professor, é igualmente instrumento de trabalho do aluno; nesse sentido, é importante refletir sobre os diferentes tipos de materiais disponíveis e sua relação com o método de ensino. Existem os que são confeccionados para privilegiar trabalhos individualizados dos alunos e favorecem a criação de técnicos competentes, os quais também se podem transformar apenas em indivíduos possessivos e competitivos. Uma formação dos alunos voltada para a valorização do trabalho em equipe e para a necessidade constante da interação entre grupos, tendo em vista a realização de tarefas, exige opções por materiais didáticos adequados, que facilitem o alcance de tais objetivos.

A escolha dos materiais depende, portanto, de nossas concepções sobre o conhecimento, de como o aluno vai apreendê-lo e do tipo de formação que lhe estamos oferecendo. O método para a utilização dos diversos materiais didáticos decorre de tais concepções e não pode ser confundido com o simples domínio de determinadas técnicas para a obtenção de resultados satisfatórios.

Essas problemáticas iniciais redimensionam o significado dos materiais didáticos na configuração do saber escolar. Em torno de cada um deles há uma série de agentes que participam da sua elaboração e consumo. Na sequência, apresentamos algumas possibilidades de uso dos materiais didáticos mais comuns no cotidiano das aulas de História, iniciando pelo livro didático para tratar em seguida da utilização de documentos de diferentes naturezas.

2. Livro didático: um objeto cultural complexo

Os livros didáticos, os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da “tradição escolar” de professores e alunos, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos. Trata-se de objeto cultural de difícil definição, mas, pela familiaridade de uso, é possível identificá-lo, diferenciando-o de outros livros.

A produção dessa literatura didática tem sido objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais, e os livros escolares sempre foram avaliados segundo critérios específicos ao longo da história da educação. Os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial. A partir da segunda metade do século passado, divulgavam-se estudos críticos sobre os

conteúdos escolares, nos quais eram visíveis preconceitos, visões estereotipadas de grupos e populações. Como se tratava da fase do pós-guerra, procurava-se evitar, por intermédio de suportes educacionais, qualquer manifestação que favorecesse sentimentos de hostilidade entre os povos. Nessa perspectiva, a História foi uma das disciplinas mais visadas pelas autoridades. Essa vigilância é visível ainda na atualidade, como bem o demonstra a imprensa periódica.

Muito criticados, muitas vezes considerados os culpados pelas mazelas do ensino de História, os livros didáticos são invariavelmente um tema polêmico. Diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País, caracterizando-se pela variedade de sua produção, e, ao serem analisados com maior profundidade e em uma perspectiva histórica, demonstram ter sofrido mudanças em seus aspectos formais e ganho possibilidades de uso diferenciado por parte de professores e alunos.

As críticas em relação aos livros didáticos apontam para muitas de suas deficiências de conteúdo, suas lacunas e erros conceituais ou informativos. No entanto, o problema de tais análises reside na concepção de que seja possível existir *um livro didático ideal*, uma obra capaz de solucionar todos os problemas do ensino, um substituto do trabalho do professor. O livro didático possui limites, vantagens e desvantagens como os demais materiais dessa natureza e é nesse sentido que precisa ser avaliado.

Para que o livro didático possa desempenhar um papel mais efetivo no processo educativo, como um dos instrumentos de trabalho de professores e alunos, torna-se necessário entendê-lo em todas as suas dimensões e complexidade.

2.1. Livro didático: objeto de difícil definição

A familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre ele e os demais livros. Entretanto, trata-se de objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo. Possui ou pode assumir funções diferentes, dependendo das condições, do lugar e do momento em que é produzido e utilizado nas diferentes situações escolares. É um objeto de “múltiplas facetas”, e para sua elaboração e uso existem muitas interferências.

Como produto cultural fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais, o livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma *mercadoria* ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista.

Constitui também um *suporte de conhecimentos escolares* propostos pelos currículos educacionais. Essa característica faz que o Estado esteja sempre presente na existência do livro didático: interfere indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelece critérios para

avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares.

Além de explicitar os conteúdos escolares, é um *suporte de métodos pedagógicos*, ao conter exercícios, atividades, sugestões de trabalhos individuais ou em grupo e de formas de avaliação do conteúdo escolar. Essa sua característica de associar conteúdo e método de ensino explica a sua importância na constituição da disciplina ou do saber escolar.

Juntamente com essas dimensões técnicas e pedagógicas, o livro didático precisa ainda ser entendido como *veículo de um sistema de valores*, de ideologias, de uma cultura de determinada época e de determinada sociedade.

As interferências de professores e alunos também fazem parte da compreensão do livro didático. Como seu público-alvo, professores e alunos, utiliza os conteúdos, os instrumentos de aprendizagem, a ideologia e os valores nele contidos?

A complexidade do livro didático fornece condições para entender os debates e as críticas de que ele tem sido alvo, tanto no interior da escola, entre educadores, alunos e pais de alunos, como nas discussões acaloradas ocorridas nos encontros ou resultantes de artigos de jornais e revistas, envolvendo autores, editores, autoridades políticas e intelectuais de diversas procedências. O processo de avaliação da produção didática promovido pelo MEC nos últimos anos exemplifica o alcance das polêmicas e do papel que a literatura escolar desempenha na vida cultural e social brasileira, sem omitir sua importância econômica para um vasto setor ligado à produção de livros no País.

2.2. LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA COMO OBJETO DE PESQUISA

A complexidade e o predomínio do uso do livro didático nas salas de aula têm despertado o interesse de muitos estudiosos, e esse material didático tem sido investigado sob diversos ângulos em diferentes países.

Entre os livros didáticos pesquisados, os de História têm sido dos mais visados. Em estudo recente sobre o predomínio de investigações da produção didática nessa área a partir da segunda metade do século passado na Alemanha e na Europa em geral, a historiadora Verena R. Garcia destaca o papel político dos manuais escolares de História, considerando-os verdadeiras “autobiografias” dos Estados modernos. Tendo em vista o momento político do pós-guerra, período extremamente complexo para as relações entre os países participantes da Segunda Guerra Mundial – explica a pesquisadora –, houve a criação, na Alemanha, de uma instituição encarregada de revisar os manuais escolares. O objetivo inicial era detectar erros e preconceitos nos livros didáticos por intermédio de estudos comparativos em escala internacional.

O Instituto Georg Eckert, criado oficialmente em 1975, continua com um trabalho claramente caracterizado por uma “interseção entre política e ciência”, o

que permite entender a predominância nele de estudos sobre manuais de História dos diversos níveis de ensino e sua preocupação em atrair pesquisadores de diferentes países para a participação em encontros e publicações por ele patrocinados. As várias publicações do instituto alemão indicam mudanças de enfoque, levando em conta o processo de transformação da própria disciplina, notadamente no que diz respeito às suas finalidades. De fato, prevalecem atualmente as preocupações com a problemática das relações entre memória, História escolar e constituição de identidades – estas entendidas em seu sentido mais plural, tendo em vista, inclusive, a atual política da união dos países europeus.

No Brasil, também os livros didáticos de História têm sido os mais investigados pelos pesquisadores, e foram igualmente muito comuns análises dos conteúdos escolares em uma perspectiva ideológica. Aos poucos, as abordagens ideológicas foram sendo acrescidas de outros aspectos referentes aos conteúdos, como defasagens ou clivagens entre a produção acadêmica e a escolar ou ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários da sociedade brasileira.

Sobre as relações entre conteúdos escolares e acadêmicos, o historiador Carlos Vesentini, no artigo “Escola e livro didático de História”, apontou para as especificidades do livro didático no processo de criação e cristalização de uma memória, na consolidação de determinados fatos considerados fundamentais nas mudanças da nossa sociedade. O autor adverte-nos, no entanto, de que o livro didático não é responsável de forma isolada por essa sedimentação de uma memória histórica; na maior parte das vezes, serve como veículo de reprodução de uma historiografia responsável pela produção dessa mesma memória e que renova interpretações, mas sempre em torno dos mesmos consagrados fatos, que se tornam os nós explicativos de todo o processo histórico: o Descobrimento do Brasil, a Independência, a Proclamação da República, a Revolução de 1930.

Existe a tendência de identificar as lacunas relativas a determinados temas ou sujeitos históricos nos livros didáticos. Artur Saffiotti analisa as dificuldades de introduzir neles conteúdos ou temas inovadores, como é o caso da “natureza”, cuja ausência nos estudos históricos já assinalamos no Capítulo IV da 2ª Parte desta obra. Saffiotti destaca a importância dos manuais didáticos na disseminação de estudos históricos que, em sentido inverso – da escola às universidades –, poderiam favorecer ou despertar nos historiadores o interesse por temas sociais relevantes, como o das relações entre o homem e a natureza em uma perspectiva histórica.

Os discursos nos textos didáticos também têm sido analisados, sobretudo para identificar a manutenção de estereótipos sobre grupos étnicos. No caso das populações indígenas, os educadores e antropólogos têm-se preocupado com a permanência de visões deformadoras e incompletas sobre esses povos. Algumas de suas análises identificam a ausência de estudos sobre a história indígena, situação que dificulta igualmente mudanças na produção didática. As populações indígenas surgem nos livros didáticos nos capítulos iniciais, quando da chegada

dos europeus e para justificar a importação de mão de obra escrava africana, embora em alguns mais recentes apareçam alguns dados sobre as condições atuais desses povos. Os índios, mesmo em obras mais críticas, são apresentados em seus aspectos gerais, com análises mais estruturais empenhadas em rebater as teorias raciais que buscavam culpá-los pela herança deixada ao povo brasileiro, a saber, a “índole avessa ao trabalho produtivo”.

A história das populações negras tal como aparece nos livros didáticos é igualmente objeto de investigação dos pesquisadores. Existem análises recentes, conforme o levantamento de Fúlvia Rosemberg, sobre a temática do racismo em livros didáticos brasileiros. A pesquisa de Marco Antonio de Oliveira, por exemplo, mostra as renovações de temas e abordagens da história da população de origem africana ocorridas nos livros didáticos a partir da mobilização dos movimentos negros e de sua atuação política, concluindo que a produção historiográfica continua insistindo sobre o período da escravidão e pouco se dedicando à época posterior – pós-abolição – e à atuação e lutas dessa população na história do século XX no Brasil.³⁵

Ao lado dos textos, as variadas ilustrações que cada vez mais proliferam nas páginas dos livros didáticos começam a preocupar os pesquisadores. As reproduções de quadros históricos, particularmente, têm merecido atenção e sido analisadas em razão do poder que tais imagens possuem na constituição de um imaginário histórico. A preocupação com a utilização didática das imagens usadas em textos didáticos aparece em alguns desses trabalhos, que oferecem subsídios metodológicos para a análise das reproduções, em tais livros, de quadros, fotografias, charges e demais ilustrações com suas características específicas, como no caso das legendas ou títulos que conduzem a observação do aluno.

De maneira geral, podem-se constatar avanços nas pesquisas sobre a produção didática de História. O estágio atual demonstra que as análises têm buscado ultrapassar as constatações de seu caráter ideológico, cuja denúncia é importante, mas não conduz a uma compreensão mais significativa dessa produção. As preocupações atuais recaem na compreensão das relações entre conteúdo escolar e métodos de aprendizagem expressos nessa literatura pedagógica, das articulações entre conteúdo e livro didático como mercadoria, dos vínculos entre políticas públicas educacionais e os processos de escolha desses livros pelos professores e dos diferentes usos que professores e alunos fazem do material.

As pesquisas sobre a produção didática de História contribuem, dessa forma, para um aprofundamento sobre a concepção de livro didático e seu papel na vida escolar.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

Certas pesquisas sobre livros didáticos permitem identificar algumas das características dessa produção e mostram que ela está em processo de mudanças.

Um dos mais importantes pesquisadores de livros didáticos, o historiador francês Alain Choppin, tem afirmado que os manuais estão, na atualidade,

convertendo-se em uma ferramenta “polifônica”, com várias funções. As funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos. Além dessas mudanças em suas funções, Choppin indica a série de transformações nos aspectos formais dos livros:

A partir de agora a página – ou para ser mais exato – a página dupla constitui a unidade elementar do manual. Esta página dupla já não se limita, como ocorria até pouco tempo atrás, a ser um texto único e a apresentar algumas reproduções, mas se converteu em toda uma série de textos, fotos, esquemas, gráficos, etc., distribuídos em uma superfície da página dupla. A disposição espacial, a tipografia e um código icônico particular (símbolos, pictogramas...) conferem a cada elemento, seja textual ou iconográfico, uma função específica e imutável que se repete ao longo do livro. O recurso sistemático ao uso de cores (textos compostos em caracteres azuis ou impressos em uma trama verde, por exemplo) permite atenuar as imposições espaciais mediante variações na disposição dos elementos de uma página, em função, por exemplo, do tamanho dos documentos, das ilustrações e outros dados. Assim, em um livro didático, tipografia e composição da página estão estreitamente relacionados ao discurso didático: desenvolvem um código com coerência, mas um código próprio dessa ferramenta e exclusiva dela (2000, p. 30).

Do ponto de vista da forma, entre nós os livros didáticos têm sofrido muitas mudanças nos últimos anos e se adaptado ao referencial do Programa Nacional do Livro Didático.³⁶

Os livros são produzidos em forma de coleções, que se destinam às diferentes séries do Ensino Fundamental e obrigatoriamente apresentam o *livro do aluno* e o *livro do professor*.

A produção didática brasileira, em razão da inexistência de um único currículo obrigatório e da extensa e diferenciada população escolar, tem-se caracterizado pela elaboração de uma variedade de textos escolares e se especializado na confecção de livros *paradidáticos*. Segundo dados das editoras, a História é uma das disciplinas que contam com o número mais elevado de títulos paradidáticos, e essa produção continua a crescer, em consequência da indefinição de conteúdos propostos para o Ensino Fundamental e Médio. Essas obras constituem uma produção particularmente interessante para o mercado editorial, por garantirem vendagem fora do início do ano letivo, época exclusiva de vendas da produção didática.

Além da produção de paradidáticos, oferecidos a todos os níveis de escolarização, podem-se perceber alterações nos livros destinados às primeiras e quartas séries do Ensino Fundamental. Seguindo em parte as propostas dos PCNs, está em processo uma renovação, para textos de História e Geografia, dos antigos conteúdos baseados nos Estudos Sociais. As obras resultantes desse processo revelam maior cuidado no tratamento dos conceitos básicos da área, como os de tempo e espaço, e incluem temas ligados ao multiculturalismo, havendo mesmo aquelas especialmente produzidas para a história local, algumas das quais apresentadas sob o formato de paradidático. Observa-se também nessa produção mais recente maior preocupação quanto às atividades a ser realizadas pelos alunos, destacando-se uma variedade de exercícios lúdicos.

A partir da quinta série, momento em que a disciplina é ministrada por especialistas, a “cultura histórica escolar” está mais sedimentada e as inovações ocorrem, na maioria das vezes, na apresentação formal do livro, sendo mais limitadas quanto aos conteúdos. Os livros didáticos, ao longo dos séculos XIX e XX, foram organizados de maneira que tivessem uma sequência linear, segundo a lógica cartesiana que conformava a estrutura da obra a capítulos, compostos de exercícios, perguntas, resumos e quadro cronológico que seguiam as “lições”. Os livros didáticos serviam de importante e cômodo referencial para as famílias acompanharem e avaliarem o professor. Para os pais de alunos, um bom professor era o que, ao fim do ano, tinha concluído a tarefa de “dar todas as lições” do livro!

As inovações para esse nível de escolarização são atualmente contraditórias. A permanência das divisões consagradas da História escolar e acadêmica – da Antiguidade à idade contemporânea – é visível, mesmo sendo difundidas (e parcialmente aceitas pelos professores) algumas obras baseadas na História temática. A manutenção dos nós explicativos das mudanças históricas e dos fatos históricos consagrados (“o Descobrimento”, a “Independência do Brasil” etc.) geralmente inclui interpretações baseadas em bibliografia atualizada.³⁷

A renovação maior, entretanto, sobretudo para o Ensino Médio, ocorre com a criação da denominada “história integrada”, que junta conteúdos de História do Brasil, da América e Geral em aparente organização sincrônica de tempo. Como foi anteriormente assinalado, o risco dessa produção está em preterir os estudos sobre a história brasileira, priorizando temáticas da história geral segundo uma visão eurocêntrica e fornecendo explicações dos problemas brasileiros sob a “influência” exclusivamente externa.

Inspirados em obras estrangeiras, francesas sobretudo, que organizam os chamados “dossiês”, nos quais é apresentada uma série de dados adicionais ao texto principal do capítulo, os manuais didáticos, de maneira geral, têm-se esmerado na inclusão de documentos. Estes são de natureza diversa, destacando-se excertos de notícias de jornais, de obras literárias, de obras de historiadores e letras de música, além de ilustrações, gráficos, mapas e dados estatísticos. As ilustrações, na maioria dos livros, continuam sendo apresentadas sem as devidas referências de origem (autoria, data, locais de produção e preservação) e, assim como os demais documentos inseridos no final dos capítulos, sem sugestões de análise que permitam uma atividade pedagógica adequada para um aproveitamento consistente desse material.

Embora algumas das características gerais dos livros didáticos de História, quando comparados a momentos anteriores, permaneçam, as renovações na forma de apresentação das informações e nas atividades didáticas revelam mudanças na concepção de aluno e professor. Existe a tendência de favorecer a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a ser utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados. É comum encontrar sugestões de leituras de outros livros, de filmes e de consultas na mídia eletrônica. Há também o incentivo a pesquisas complementares, indicando, de maneira implícita, que o livro didático não é nem deve ser o único

material a ser utilizado pelos alunos.

3. Propostas para análise de livros didáticos

Para uma análise dos livros didáticos de História, além da identificação dos valores e da ideologia de que é necessariamente portador, é preciso estar atento a outros três aspectos básicos que dele fazem parte: sua *forma*, o *conteúdo histórico escolar* e seu *conteúdo pedagógico*.

3.1. ANÁLISE DOS ASPECTOS FORMAIS

Como foi assinalado, o livro didático é um produto da indústria cultural, com uma materialidade característica e um processo de elaboração diferente de outros livros. Enquanto mercadoria, insere-se na lógica de venda e requer definições sobre preço e formas de consumo. Trata-se de livro cujo destinatário principal é o professor, sujeito que decide sobre sua compra e formas de utilização. O aluno, público-alvo explícito, caracteriza-se por ser seu consumidor compulsório. Sua confecção segue os princípios do sistema de avaliação, obedecendo às normas definidas pelo poder estatal, que assim interfere indiretamente na sua produção e é o principal comprador desse material.

O livro, como mercadoria, obedece a critérios de venda, e por essa razão as editoras criam mecanismos de sedução junto aos professores. Oferecem-lhes cursos, criam materiais anexos que acompanham as obras e esmeram-se em apresentar o livro como um produto “novo”, seguidor das últimas inovações pedagógicas ou das propostas curriculares mais atuais. Na análise da forma pela qual o livro se apresenta, um elemento que sempre merece atenção é a capa. A análise da capa sempre fornece indícios interessantes, desde suas cores e ilustrações até o título e as informações sobre as vinculações com as propostas curriculares. É comum encontrar na capa dos livros as indicações sobre eles “estarem de acordo” com tal ou qual proposta curricular – nos tempos mais recentes, com os PCNs. Tais afirmações da editora nem sempre se confirmam no interior da obra.

A qualidade do papel e das reproduções, a quantidade e disposição das ilustrações nas páginas fazem parte desse aspecto mercadológico do livro. As primeiras páginas possibilitam uma visão do processo de sua fabricação, com a apresentação dos agentes que participaram de sua confecção: editor, gráficos, ilustradores ou pesquisadores de materiais iconográficos, revisores de texto ou copidesques etc. Essa materialidade é importante para que se possa entender o conjunto de sujeitos que interferem na obra e como essa interferência influencia na leitura do texto, incluindo a forma pela qual a página apresenta as informações – boxes, uso de itálicos e/ou negrito para termos ou conceitos básicos – e as variadas ilustrações, coloridas ou não.

A análise da forma inclui uma visão da apresentação gráfica do conjunto da

obra e de como estão divididos seus diferentes tópicos característicos, os quais podem facilitar ou dificultar o trabalho dos alunos: introdução ou apresentação da obra, índice, glossários, bibliografia.

3.2. CONTEÚDOS HISTÓRICOS ESCOLARES

A importância do livro didático reside na explicitação e sistematização de conteúdos históricos provenientes das propostas curriculares e da produção historiográfica. Autores e editoras têm sempre, na elaboração dos livros, o desafio de criar esses vínculos. O livro didático tem sido o principal responsável pela concretização dos conteúdos históricos escolares.

Essa condição de depositário de determinado conhecimento histórico torna-o importante instrumento do trabalho docente, mas ao mesmo tempo exige que o professor identifique esse conhecimento. Muitas vezes, a concepção de história do autor ou dos autores nem sempre se apresenta de modo explícito e coerente, havendo a tendência a certo ecletismo, apesar de as afirmações registradas nas introduções do livro anunciarem seu engajamento a determinada linha historiográfica. A análise da bibliografia, assim como da seleção de documentos ou excertos de determinadas obras historiográficas, contribui para a percepção da tendência histórica predominante. A bibliografia indica também o nível de atualização do autor do livro, ao passo que a indicação de leituras complementares para professores e alunos é outro elemento importante para verificação.

Um problema considerado como dos mais graves em relação ao livro didático é a forma pela qual apresenta os conteúdos históricos. O conhecimento produzido por ele é categórico, característica perceptível pelo discurso unitário e simplificado que reproduz, sem possibilidade de ser contestado, como afirmam vários de seus críticos. Trata-se de textos que dificilmente são passíveis de contestação ou confronto, pois expressam “uma verdade” de maneira bastante impositiva. O livro didático procura universalizar leitores distintos e estabelecer uma “cadeia de transferências” do conhecimento histórico sem divergências. Quem elabora manuais escolares almeja sua eficiência como transmissor de determinado conhecimento e para isso recorre a uma linguagem que seja não só acessível a um público pouco heterogêneo e de fácil assimilação, mas, ao mesmo tempo, capaz de sintetizar muitas informações. A operação de produção e apresentação do conhecimento realizada pelo livro didático é assim foco de crítica, porque resulta em um texto impositivo que impede uma reflexão de caráter contestatório. O livro didático caracteriza-se por textos que reproduzem as informações históricas, afirmam seus críticos, as quais por sua vez serão repetidas pelo professor e pelo aluno.

Na elaboração do livro didático, cujos limites são evidentes, é preciso dar atenção aos conteúdos expressos. A escrita de um texto didático requer cuidados, por se tratar de uma produção de adultos destinada a um público de outra faixa etária e outra geração. A terminologia empregada não pode ser complexa, mas

requer precisão nas informações e nos conceitos. Da mesma forma, as explicações não podem ser extensas, devendo *ser simples sem simplificar*. O número de páginas, a extensão das frases, a quantidade de conceitos a ser introduzidos ou reiterados merecem atenção e indicam a complexidade desse tipo de produção textual.

3.3. CONTEÚDOS PEDAGÓGICOS

Os conteúdos dos livros didáticos têm outra característica que precisa ser analisada: a articulação entre informação e aprendizagem. A análise do discurso veiculado pelo livro didático é indissociável da análise dos conteúdos e tendências historiográficas de que é portador. Entretanto, devem-se levantar algumas questões sobre essa qualificação impositiva do texto, ao se ater às relações entre o conteúdo da disciplina e o conteúdo pedagógico. É importante perceber a concepção de conhecimento expressa no livro; ou seja, além de sua capacidade de transmitir determinado acontecimento histórico, é preciso identificar como esse conhecimento deve ser apreendido. O conjunto de atividades contidas em cada parte ou capítulo fornece as pistas para avaliar a qualidade do texto no que se refere às possibilidades de apreensão do conteúdo pelos estudantes. O conhecimento contido nos livros depende, ainda, da forma pela qual o professor o faz chegar aos alunos.

O livro didático, como já foi ressaltado anteriormente, é um material importante e de grande aceitação porque, além de fornecer, organizar e sistematizar os conteúdos explícitos, inclui métodos de aprendizagem da disciplina. Não é apenas livro de conteúdos de História, de Geografia ou de Química, mas também um livro pedagógico, em que está contida uma concepção de aprendizagem. A seleção de atividades apresentadas e sua ordenação no decorrer do texto (ou do capítulo) não são aleatórias e requerem uma análise específica, para se perceber a coerência do autor em sua proposta de fornecer condições de uma aprendizagem que não se limite a memorizações de determinados acontecimentos ou fatos históricos, mas permita ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Uma análise dos conteúdos pedagógicos ou do método de aprendizagem de um livro didático deve atentar para a averiguação das atividades mediante as quais os alunos terão oportunidade de fazer comparações, identificar as semelhanças e diferenças entre os acontecimentos, estabelecer relações entre situações históricas ou entre a série de documentos expostos no final ou intercalados nos capítulos e indicar outras obras para leitura, fornecendo pistas para a realização de pesquisa em outras fontes de informação.

É importante identificar se o autor da obra é o autor do conteúdo pedagógico, porque nem sempre se trata da mesma pessoa ou grupo de pessoas. Tem sido frequente a divisão das tarefas. Enquanto o autor se ocupa da redação dos textos, outra equipe ou ajudante se encarrega da elaboração das atividades pedagógicas. O resultado dessa divisão de trabalho é, por vezes, um descompasso

entre o texto dos capítulos e as atividades propostas para sua compreensão e estudo. Por exemplo, pode-se ter um capítulo bem formulado acerca de determinado tema, com atualização bibliográfica e conceitos corretamente apresentados e situados, mas seguido de exercícios baseados em testes de múltipla escolha, cuja única exigência é a memorização das informações.

4. Práticas de leitura de livros didáticos

4.1. PESQUISAS SOBRE USOS DO LIVRO DIDÁTICO

A utilização do livro didático pelos professores é bastante diversa. Algumas das pesquisas sobre esse tema revelam que não existe um modelo definido e homogêneo nas práticas de leitura, conforme pressupunham muitas das análises sobre a ideologia dos conteúdos escolares das obras didáticas. Segundo muitas das pesquisas, o poder da ideologia reside em uma imposição sem mediações e toda ideologia é integralmente incorporada por alunos e professores. Embora não se possa negar e omitir o papel dos valores e da ideologia nas obras didáticas, as conclusões de muitas das atuais pesquisas sobre as práticas de leitura desse material têm apontado para a importância das *representações sociais* na apreensão do seu conteúdo e método. A recepção feita pelos usuários é variada, até porque o público escolar não é constituído por um grupo social homogêneo.

Quando se trabalha com a memória de antigos alunos sobre seus livros didáticos, por exemplo, pode-se notar como a mesma obra é diferentemente apreendida, dependendo do lugar em que o uso desse material ocorreu e do método de leitura indicado pelo professor, entre outros aspectos.

O livro didático pode ser o único material a que professores e alunos recorrem no cotidiano escolar ou pode ser apenas uma obra de consulta eventual. Mas é importante destacar que a distinção essencial entre essa prática de leitura e as outras reside na interferência constante do professor e sua mediação entre o aluno e o livro didático. O professor escolhe-o, seleciona os capítulos ou partes do capítulo que devem ser lidos e dá orientações aos alunos sobre como devem ser lidos.

Uma pesquisa que recupera o uso do livro didático a partir do fim do século XIX demonstra que ele, diferentemente de outros textos impressos, tem, desde seu processo inicial de confecção, o pressuposto de uma leitura que necessita da intermediação do professor. Dessa forma, as práticas de leitura do livro didático fazem parte de um processo específico e contraditório de aprendizagem. Esse material oferece condições para o aluno ter maior domínio sobre a leitura e a escrita e ampliar seu conhecimento sobre vários assuntos e temas, mas, paradoxalmente, limita esse domínio, ao direcionar a leitura para determinadas formas de ler e utilizar as informações apreendidas.

Essa tensão constante explica as relações também contraditórias que o público escolar estabelece com o livro didático. Embora seja considerado pelos alunos

como um símbolo poderoso da cultura escolar e um objeto significativo, nem sempre as práticas de leitura e de estudo desse material são consideradas prazerosas. O aluno estuda no livro didático para as avaliações, para cumprir determinada tarefa que o professor ordenou, para fazer uma pesquisa escolar, mas dificilmente recorre a ele para uma leitura livre, para adquirir espontaneamente conhecimentos.

A pesquisa *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais do ensino fundamental situadas em São Paulo*, de Luciana Telles Araújo, mostra que dificilmente as obras didáticas são usadas integralmente, mas servem como introdução ou complementação das aulas expositivas ou explicações orais dos professores. Um número considerável de docentes prefere usar apenas os exercícios e atividades propostas pelas obras. Particularmente as ilustrações, afirma a pesquisadora, têm sido exploradas com maior cuidado pelos professores, levando “os alunos a refletirem sobre as imagens que lhes são postas diante dos olhos” e criando “oportunidades, em todas as circunstâncias, sem esperar a socialização de suportes tecnológicos mais sofisticados” (Araújo, 2001, p. 73).

Foi constatado pela referida pesquisa que o uso do livro didático na preparação das aulas e no planejamento escolar é bastante comum. O grau de dependência dos professores em relação ao material está associado à sua formação e às condições de trabalho, sobretudo à quantidade de escolas e horas de aula semanais. Muitos dos docentes entrevistados afirmam que o livro didático é um ponto de apoio para a organização das aulas, servindo como esqueleto e como “meio de recordar” assuntos pouco estudados nos cursos de licenciatura.

O artigo “Livros didáticos entre textos e imagens” (Bittencourt, 1997) visa oferecer aos professores algumas possibilidades de uso da iconografia contida nos livros didáticos de História. Ao acompanhar as ilustrações de obras didáticas da disciplina em diferentes épocas, foi possível constatar que existe uma série de repetições das mesmas imagens, sobretudo de quadros históricos. É interessante acompanhar a transformação de uma mesma imagem reproduzida em obras didáticas, tanto da História do Brasil como de História Geral, feitas em diferentes épocas. Essa é uma forma significativa de usar o livro didático, proporcionando aos alunos uma oportunidade de entender a própria construção do material.

4.2. LIVRO DIDÁTICO: MATERIAL DE PESQUISA ESCOLAR

Os livros didáticos têm sido considerados material importante no cotidiano escolar, mas o destaque é sempre dado ao seu caráter de ferramenta auxiliar, sem jamais serem ressaltados como instrumento de trabalho exclusivo e único de professores e alunos.

O *Guia do livro didático*, organizado pelo MEC para auxiliar o professor na seleção e escolha dos livros a ser adotados, refere-se sempre a esse material como *subsídio*, *suporte* ou *instrumento de apoio* às aulas, em situação semelhante à de outros países. Os livros didáticos merecem assim ser considerados e utilizados de

acordo com suas reais possibilidades pedagógicas e cada vez mais aparecem como um referencial, e não como texto exclusivo, depositário do único conhecimento escolar posto à disposição para os alunos.

Essa tendência e perspectiva do uso do livro didático devem atentar a uma questão ligada a certa tradição que permeia o cotidiano escolar. Existe um costume bastante generalizado entre os professores de fazer os alunos usarem o livro seguindo determinado padrão. O professor, ao dar início a uma aula, em geral pede que os alunos “abram o livro em tal página” ou indica a atividade da “página tal” a ser feita. Dificilmente o manual escolar é apresentado ao aluno da mesma forma que os demais livros, por exemplo os livros de ficção. Os alunos referem-se ao livro didático que estão usando (ou já usaram) como “o de capa azul” ou “o de capa amarela”, sem nenhuma referência ao autor ou ao título.

Uma proposta para um uso diferenciado do livro didático deve, então, começar pelo princípio básico de leitura de uma obra. É importante fazer uma apresentação do livro para os alunos em sua integralidade, pedindo-lhes que elaborem uma ficha bibliográfica da obra, com nome do autor, título, editor, local de edição etc. O mais importante é ensiná-los a utilizar o índice, para identificarem, pelo tema de estudo, o capítulo a ser lido ou estudado. Deve ser uma tarefa dos alunos localizar a página do texto de leitura ou a das atividades a ser realizadas. Essas práticas refletem um comprometimento do professor com a autonomia intelectual dos alunos, fornecendo-lhes, no cotidiano das aulas, as ferramentas básicas para o “saber estudar” ou “saber pesquisar”. Refletem igualmente o fato de o livro didático poder ser usado como material de pesquisa, como referencial para busca de informações, além de poder ser constantemente usado em outras pesquisas, em outros momentos do processo de escolarização.

Essas práticas de utilização do livro didático proporcionam a percepção de que ele não é um material descartável, de uso imediato apenas. E a dimensão dessa produção como instrumento de pesquisa para os alunos pode levar a mudanças em sua elaboração por parte de autores e editores.



Sugestão de atividade³⁸, 39



A sugestão de atividade é a realização de uma análise comparativa de livros didáticos de História de diferentes épocas com base em suas capas: uma com ilustrações de grandes personagens da história brasileira e outra mais recente, com personagens anônimos.

Com base na observação atenta das capas e prefácios ou da apresentação da obra:

a) identifique o contexto histórico educacional da produção dos livros;

b) compare as concepções de história e de aprendizagem veiculadas pelas capas e prefácios.

Bibliografia

ARAÚJO, Luciana Telles. *O uso do livro didático no ensino de História: depoimentos de professores das escolas estaduais de ensino fundamental situadas em São Paulo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC, São Paulo.

BARROS, D. L. P. Esta é uma outra história: os índios nos livros didáticos de História do Brasil. In: _____ (Org.). *Os discursos dos descobrimentos: 500 anos de discursos*. São Paulo: Edusp: Fapesp, 2000.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. A História nos livros didáticos. *Nossa História*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 52-55, dez. 2003.

_____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: _____ (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARMO, Sônia Irene S. do. Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História. *Terra indígena*, Araraquara: Centro de Estudos Indígenas, v. 9, n. 65, p. 44-59, out./dez. 1992.

CHOPPIN, Alain. Los manuales escolares de ayer a hoy: un ejemplo de Francia. *História de la Educación*, Madrid, n. 19, p. 13-37, 2000.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. Ver para compreender: arte, livro didático e a história da nação. In: SIMAN, L. M. de C.; FONSECA, T. N. de Lima e (Org.) *Inaugurando a História e construindo a nação: discursos e imagens no ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREINET, Élise. *Nascimento de uma pedagogia popular: métodos Freinet*. Tradução de Rosália Cruz. Lisboa: Estampa, 1978.

GARCIA, Verena Radkau. Una lucha contra los molinos? El Instituto Georg Eckert y los manuales escolares. *História de la Educación*, Madrid, n. 19, p. 39-49, 2000.

MUNAKATA, Kazumi. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, Marcos C. de (Org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) – PUC, São Paulo.

OLIVEIRA, Marco A. de. *O negro no ensino de História: temas e representações*. 2000. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

ROSEMBERG, Fúlvia. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa–Revista da FE/USP*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.

SILVA, Adriane C. da. *Versões didáticas da história indígena*. 2000. Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, USP, São Paulo.

SOFFIATI, Arthur. A ausência da natureza nos livros didáticos de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 43-56, set. 89/fev. 90.

SUPPORTS informatifs et documents dans l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie. Paris: INRP, 1989.

VESENTINI, Carlos. Escola e livro didático de História. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.

II

Usos didáticos de documentos

As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos.

Os documentos também são materiais mais atrativos e estimulantes para os alunos e estão associados aos *métodos ativos* ou ao *construtivismo*, conforme as justificativas de algumas das propostas curriculares.

Recorrer ao uso de documentos nas aulas de História pode ser importante, segundo alguns educadores, por favorecer a introdução do aluno no pensamento histórico, a iniciação aos próprios métodos de trabalho do historiador. Nesse caso, há certa ambição em transformar o aluno em uma “espécie de historiador”, situação complexa que conduz a problemas de difícil solução.

Essa pretensão acarreta uma série de dificuldades ao ensino e contraria os objetivos da disciplina, cuja intenção maior é desenvolver uma autonomia intelectual capaz de propiciar análises críticas da sociedade em uma perspectiva temporal, conforme já se disse anteriormente. Daí a necessidade de se deter em alguns aspectos do uso de *documentos* ou de *fontes históricas* nas aulas de História, começando pela identificação das especificidades desse uso.

1. Análises de documentos

1.1. HISTORIADORES E PROFESSORES: DIFERENTES USOS DAS FONTES HISTÓRICAS

Os documentos tornam-se importantes como um investimento ao mesmo tempo afetivo e intelectual no processo de aprendizagem, mas seu uso será

equivocado caso se pretenda que o aluno se transforme em um “pequeno historiador”, uma vez que, para os historiadores, os documentos têm outra finalidade, que não pode ser confundida com a situação de ensino de História. Para eles, os documentos são a fonte principal de seu ofício, a matéria-prima por intermédio da qual escrevem a história. Henri Moniot resume corretamente a função do documento para o historiador:

O saber histórico é o produto de fontes, todas elas vindas do passado, e de uma crítica, vinda do historiador, um especialista, que explora seu conteúdo! (...) Mas não é preciso advertir que o trabalho do historiador não pode estar limitado a isso. Nada é uma fonte por sua própria natureza e é o problema colocado pelo historiador que, identificando um traço que fornece uma resposta, transforma assim um documento em uma fonte histórica. Os registros e marcas do passado são a sua matéria-prima. O historiador diante dessa matéria-prima, das fontes, faz perguntas, coloca problemas. Mas é preciso, inicialmente, saber o que esta fonte dizia antes aos outros, como era usada para outra coisa, ou seja, é preciso adquirir conhecimento sobre ela (isto significa que o historiador já possui conhecimento da história da época em que o documento foi produzido) e a partir desses dados obtidos, talvez essa fonte possa fornecer e acrescentar novas ou algumas informações para a pesquisa. Cabe ao historiador, desta forma, selecionar e delimitar as fontes adequadas para sua pesquisa. Fontes que serão organizadas por séries, ou serão compostas por conjuntos arqueológicos ou entrevistas orais (...) (1993, p. 26).

De maneira categórica, Henri Moniot adverte-nos de que o historiador, ao selecionar suas fontes de pesquisa, já possui um conhecimento histórico sobre o período e tem domínio de conceitos e categorias fundamentais para a análise histórica. Ao usar um documento transformado em fonte de pesquisa, o historiador parte, portanto, de referenciais e de objetivos muito diferentes aos de uma situação em sala de aula. As diferenças são marcantes, e disso decorrem os cuidados que o professor precisa ter para transformar “documentos” em materiais didáticos.

O professor traça objetivos que não visam à produção de um texto historiográfico inédito ou a uma interpretação renovada de antigos acontecimentos, com o uso de novas fontes. As fontes históricas em sala de aula são utilizadas diferentemente. Os jovens e as crianças estão “aprendendo História” e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido, o que exige sempre a atenção ao momento propício de introduzi-lo como material didático e à escolha dos tipos adequados ao nível e às condições de escolarização dos alunos.

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto do livro didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de *situação-problema*, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado. Dessa forma, os objetivos do uso de documentos são bastante diversos para o professor e para o historiador, assim como os problemas a que ambos fazem frente. Um desafio para o professor é exatamente ter critérios para a seleção desse recurso.

Existe o problema de escolher documentos que sejam atrativos e não oponham muitos obstáculos para serem compreendidos, tais como vocabulário complexo (textos escritos em outras épocas usam termos desconhecidos na atualidade), grande extensão, considerando o *tempo pedagógico* das aulas (número de aulas semanais e tempo da hora-aula), e inadequação à idade dos alunos. Na escolha é necessário lembrar que eles devem ser motivadores e não se podem constituir em texto de leitura que produza mais dificuldades do que interesse e curiosidade. O objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais. É preciso cuidado para que os documentos forneçam informações claras, de acordo com os conceitos explorados, e não tornem difícil a compreensão das informações. A má seleção deles compromete os objetivos iniciais propostos no plano de aula, ao passo que sua complexidade e extensão podem criar uma rejeição pelo tema ou pelo próprio tipo de material.

Podem-se utilizar documentos desde as séries iniciais; em tais situações, considerando as diferentes faixas etárias, é preciso maior cautela na escolha dos mais apropriados, daqueles que efetivamente despertem interesse e estejam de acordo com os objetivos específicos para os diferentes níveis de escolarização. A escolha deles, em qualquer situação ou nível escolar, deve favorecer o domínio de conceitos históricos e auxiliar na formulação da *generalização*, ou seja, de um acontecimento particular (como o texto da Lei Áurea de 13 de maio de 1888) para o geral (o processo de abolição da escravidão no Brasil).

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.

1.2. MÉTODOS DE ANÁLISE DE DOCUMENTOS

No artigo “Reflexões sobre o procedimento histórico”, o historiador Adalberto Marson mostra a importância do uso de documentos em situação escolar, mas também chama a atenção sobre os cuidados que o professor deve ter para sua utilização. O primeiro passo, sem dúvida, é o professor saber como o documento é utilizado na investigação do historiador, para, em seguida, poder apropriar-se do procedimento de análise, tendo em vista outras situações de estudos históricos.

É importante, para a compreensão do documento, que se faça uma análise dele como *sujeito* de uma ação e também como *objeto*, formulando três níveis de indagação:

1o) sobre a existência em si do documento: o que vem a ser documento? O que é capaz de dizer? Como podemos recuperar o sentido do seu dizer? Por que tal documento existe? Quem o fez, em

que circunstâncias e para que finalidade foi feito?

2o) sobre o significado do documento como objeto: o que significa como simples objeto (isto é fruto do trabalho humano)? Como e por quem foi produzido? Para que e para quem se fez esta produção? Qual é a relação do documento (como objeto particular) no universo da produção? Qual a finalidade e o caráter necessário que comanda sua existência?

3o) sobre o significado do documento como sujeito: por quem fala tal documento? De que história particular participou? Que ação e que pensamento estão contidos em seu significado? O que o fez perdurar como depósito da memória? Em que consiste seu ato de poder? (Marson, 1984, p. 52).

A compreensão de um documento em toda a sua complexidade deve também se pautar pelas reflexões de outro historiador, Elias Saliba, sobre a relação entre documento e monumento:

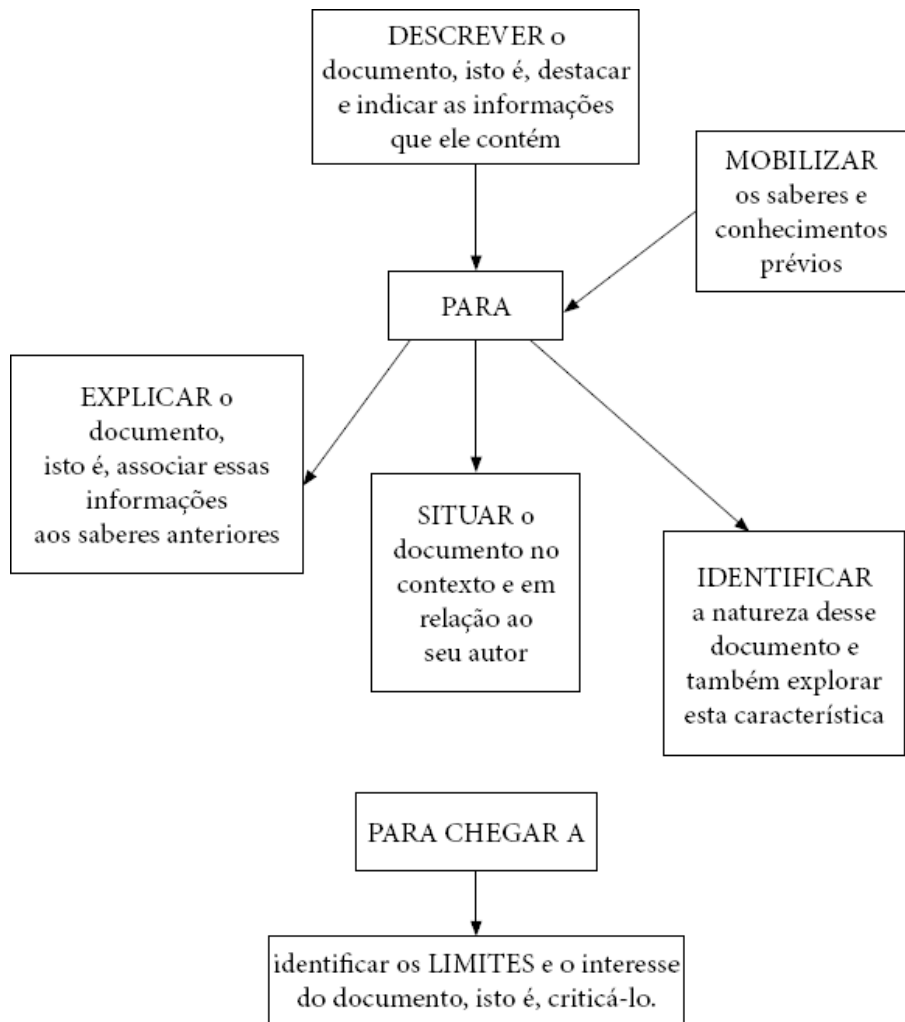
No caso da disciplina histórica, vale a pena refletir um pouco sobre a fértil distinção entre documento, produzido voluntária ou involuntariamente pela sociedade segundo determinadas relações de força, e o monumento, voluntariamente produzido pelo poder, ou seja, por quem detém o poder de sua perpetuação. O que transforma o documento em monumento é, no fim das contas, a sua utilização pelo poder. Entenda-se: o poder da produção, difusão, edição, manipulação, conservação, reciclagem ou descarte (...) (Saliba, 1999, p. 445).

O uso de documentos nas aulas de História justifica-se pelas contribuições que pode oferecer para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma delas é facilitar a compreensão do processo de produção do conhecimento histórico pelo entendimento de que os vestígios do passado se encontram em diferentes lugares, fazem parte da memória social e precisam ser preservados como patrimônio da sociedade.

Outra exigência para o uso de fontes históricas é o cuidado para com suas diferentes linguagens. Os documentos, como foi anteriormente apresentado, são registros produzidos sem intenção didática e criados por intermédio de diferentes linguagens, que expressam formas diversas de comunicação. São muito variados quanto à origem e precisam ser analisados de acordo com suas características de linguagem e especificidades de comunicação. Como recursos didáticos, distinguem-se três tipos de documentos: escritos, materiais (objetos de arte ou do cotidiano, construções...) e visuais ou audiovisuais (imagens fixas ou em movimento, gráficas, musicais).

De maneira geral, ao se fazer a análise de um documento transformado em material didático, deve-se levar em conta a articulação entre os métodos do historiador e os pedagógicos. Uma proposta de análise possível deve sempre articular os procedimentos aos objetivos, conforme o esquema seguinte:

Fazer análise e comentário de um documento corresponde a:



Essa é uma proposta de análise válida para qualquer documento inserido em situação pedagógica. Existem, no entanto, estratégias que atendem às especificidades de cada tipo de documento. As práticas pedagógicas variam de acordo com as especificidades das linguagens, e apresentamos a seguir algumas delas, baseando-nos tanto em atividades realizadas em salas de aula como em sugestões de práticas escolares.

2. Documentos escritos: jornais e literatura

Os documentos escritos são os mais comuns e os que tradicionalmente têm sido usados por historiadores e professores em suas aulas de História. Não raro encontramos documentos usados com fins pedagógicos em muitos livros didáticos ou em coletâneas que selecionam textos escritos de diferente natureza, tais como textos legislativos, artigos de jornais e revistas de diferentes épocas,

trechos literários e, mais recentemente, poemas e letras de música.

2.1. IMPRENSA ESCRITA NAS AULAS DE HISTÓRIA

A imprensa escrita como fonte e objeto de estudo histórico foi abordada por vários historiadores. Maria Helena Capelato, em *Imprensa e História do Brasil*, ressalta que há vários tipos de imprensa, assim como existem várias maneiras de estudá-la.

As possibilidades de utilizar jornais como fonte histórica são múltiplas: a análise dos conteúdos das notícias (políticas, econômicas, culturais etc.), da forma pela qual são apresentadas as notícias, as propagandas, os anúncios, as fotografias etc. e de como esse conjunto de informações está distribuído nas diversas partes do jornal, entre outras.

Para a análise do conteúdo, tem sido importante a reflexão sobre a autoria dos acontecimentos, dando-se destaque ao papel do jornalista como agente significativo na criação de fatos históricos. O jornal, como veículo de comunicação fundamental na sociedade moderna, exige igualmente tratamento bastante cuidadoso quanto à análise externa, devendo ser considerado como objeto cultural, mas também como mercadoria, como um produto de uma empresa capitalista.

Sendo um meio de comunicação influente, o jornal tem sido analisado em seu papel de formador da opinião pública ligado a interesses variados e, como órgão da denominada “imprensa livre”, faz parte do jogo político e do poder. Nesse contexto, tem sido analisado em vários momentos da história, com destaque às diferenças entre os jornais de uma mesma época: os de uma grande imprensa jornalística e os produzidos por grupos sindicais, com tiragens limitadas, por exemplo.

Outro tema importante abordado nas análises das fontes jornalísticas refere-se à censura. No caso brasileiro, o problema da censura em fases de regimes ditatoriais tornou-se explícito tanto em jornais de grande tiragem como na imprensa alternativa que surgiu, por exemplo, na época do regime militar de 1964-1985, atingindo os jornais *Opinião* e *Pasquim*, entre outros.

Na História escolar, conforme o que se constata pela análise de coletâneas de documentos dedicadas ao ensino, as notícias de jornais têm servido como material de aprendizagem em livros didáticos, em provas de seleção e exames vestibulares, principalmente para temas da história contemporânea. Um levantamento com cerca de cinquenta professores da rede estadual e municipal de São Paulo sobre o ensino da história mais recente do Brasil, especialmente sobre o regime ditatorial de 1964-1985, constatou que os materiais pedagógicos de apoio utilizados com maior frequência eram as notícias de jornais (83,8%).⁴⁰

Em algumas bibliotecas escolares, também analisadas nos projetos de estagiários no decorrer da década de 1990, constatou-se a criação de hemerotecas, que estão sendo abandonadas ao ser possível consultar notícias de jornal pela internet. De qualquer forma, a pesquisa dos estagiários demonstrou que há uma

continuidade do uso de jornais como fonte de informação para coleta de dados das pesquisas escolares. Entretanto, tais projetos têm identificado que faltam análises críticas sobre essa fonte de informação.

O importante no uso de textos jornalísticos é considerar a notícia como um discurso que jamais é neutro ou imparcial. A veiculação das notícias e informações, com ou sem análise por parte dos jornalistas, precisa ser apreendida em sua ausência de imparcialidade, para que se possa realizar uma crítica referente aos limites do texto e aos interesses de poder implícitos nele.

Em instigante artigo do jornal *Bolando aula de História: apoio didático para professores do Ensino Fundamental*, a professora Maria Salete Magnoni lança proposta inovadora para um trabalho sobre o papel da imprensa na República Velha, articulando a análise à produção literária de Lima Barreto. O estudo centra-se nas críticas que esse importante escritor fazia à imprensa brasileira da época, desmascarando os fundamentos que a alicerçavam e revelando os interesses dos grandes jornais em relação aos projetos políticos de grupos econômicos. Lima Barreto, mesmo ao desmascarar alguns jornais e afirmar que eram “*órgãos de frações da burguesia rica, da indústria e do comércio, da política ou da administração*”, não desqualifica a imprensa como tal, mas antecipa o poderio atual da mídia. A autora mostra a participação do escritor como colaborador de vários jornais e revistas e sua manifestação de repúdio à falta de liberdade de imprensa, motivada pela apreensão dos jornais anarquistas *Spartacus* e *A Plebe*, em 1920, e pela falta de solidariedade entre os órgãos de informação para assegurar essa liberdade: “Os grandes jornais de todo o país não protestaram, ao que parece, porque se tratava de jornais operários e apontados como anarquistas. Curioso motivo. Então só doutores ou quase doutores tem pensamento e podem exprimi-lo nos jornais? Então só os jornais de grande tiragem são imprensa?”

Finalizando o artigo, a professora sugere um roteiro de trabalho escolar que possibilite aos jovens o conhecimento sobre esse período histórico e a formação de uma consciência crítica sobre os meios de comunicação, destacando os seguintes pontos de análise:

- o caráter mercantil da imprensa, a produção da notícia como um produto com grande potencial de venda e retorno financeiro garantido;
- a capacidade da imprensa em promover processos de deslocamentos das tensões e causas dos problemas, criando situações em que se desvia a atenção do fato em si, na medida em que as personalidades das pessoas que os protagonizaram passam a ser o foco, fazendo com que as questões de ordem social e pública sejam vistas como de natureza privada.
- a imprensa como peça importante para que os interesses privados prevaleçam na esfera pública.

2.2. LITERATURA COMO DOCUMENTO INTERDISCIPLINAR

Romances, poemas, contos são textos que contribuem, pela sua própria natureza, para trabalhos interdisciplinares. O uso de textos literários por outras disciplinas faz parte de uma longa “tradição escolar” que remonta ao período em que dominava o *currículo humanístico*. Atualmente a literatura integra os

conteúdos das aulas de Língua Portuguesa, mas tem sido utilizada por outras disciplinas, a ponto de existirem muitos exemplos de atividades integradas entre duas ou mais tendo por base textos literários. Para o caso de História, como no artigo anteriormente citado, o enlace com o ensino de literatura é sempre desejável. Muitas práticas de ensino optam pelo relato de lendas a alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária.

Uma publicação de 1985 relata a experiência de integração entre os conteúdos de Língua Portuguesa e Geografia feita com alunos do ensino médio (então segundo grau) em torno da análise do livro *Bom dia para os defuntos*, de Manuel Scorza. O autor, em um texto característico do universo latino-americano do gênero fantástico, expõe a luta e os confrontos entre camponeses e proprietários de uma empresa multinacional, a qual, no altiplano andino, passou a explorar minas de cobre e outros minerais. A convivência das autoridades peruanas auxilia a exploração dos habitantes da região, situada a mais de 4.500 metros de altura e composta majoritariamente de mestiços descendentes das populações indígenas, os quais se revoltam contra uma situação de exploração e de destruição de sua cultura e valores.

As professoras envolvidas no estudo não só mostram como as informações geográficas aparecem no livro, como o cenário de uma região árida dos Andes é povoado de pessoas que vivem do seu trabalho tradicional com a terra, mas também indicam as dificuldades de compreender os interesses empresariais que, na realidade, nada oferecem para a melhoria das condições sociais do local. As paisagens dos Andes vão sendo apresentadas não de maneira meramente descritiva, mas de forma que sejam apreendidas como um espaço geográfico em processo de mudanças decorrentes das ações de personagens que lutam, sofrem, sonham.⁴¹

Para a análise do romance, oferecem aos alunos outros textos de apoio, especialmente mapas, dicionários, informações complementares sobre o autor e sua obra. Os estudos de teoria literária aliam-se aos de cartografia, entre outros, para a compreensão do texto literário, e há, nessa articulação de saberes, o aprofundamento de informações sobre o contexto em que ocorre a trama vivida pelos personagens.

No artigo “A literatura de cordel na sala de aula”, a historiadora Maria Ângela de Faria Grillo propõe para o ensino de História o uso de uma arte literária especial, produzida no Nordeste brasileiro. A *literatura de cordel* foi criada por poetas, narradores de histórias apresentadas por cantadores em saraus, reuniões e feiras, e é escrita em folhetos que se espalham entre um público que vive nas terras nordestinas, embora também tenha sido levada para outras partes do País, no rastro do processo migratório da população nordestina no decorrer do último século. Um exemplo tratado pela autora versa sobre a vida de cangaceiros, tema apresentado sempre com limitações pela produção didática.

Os estudos de textos literários têm assim como objetivo não apenas

desenvolver “o gosto pela leitura” entre os alunos, mas também fornecer condições de análises mais profundas para o estabelecimento de relações entre conteúdo e forma. As contribuições de vários pesquisadores da literatura e sua história têm possibilitado abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas pelos professores de História.

Dentre os autores que contribuem para a renovação da análise de textos literários destaca-se Mikhail Bakhtin, filólogo, linguista e especialista em análises sobre a literatura. Em sua obra *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, é possível apreender com precisão a vida cultural de homens e mulheres da época medieval, suas crenças, alegrias, seus ritos da vida civil e religiosa, os conflitos expressos em festas, como o carnaval. A contribuição desse autor não se limita aos que estudam literatura, mas é preciosa para historiadores e outros cientistas sociais. De maneira semelhante à concepção de Carlo Ginzburg sobre a *circularidade cultural*, Bakhtin explicita como a denominada cultura popular e a erudita estão em constante integração tanto no ato da produção quanto no ato de sua circulação e apropriação pelos leitores. Existe uma *relação dialógica* entre o autor e o leitor da obra, e essa relação possibilita sempre um encontro entre *lugares e épocas* diferentes.

Essa *relação dialógica* fornece então as premissas para que se façam comentários sobre uma obra artística qualquer – um romance, um conto, uma poesia, um quadro –, e esses comentários serão diferentes, dependentes do leitor e da época em que ocorre a leitura (ou a visualização de uma iconografia). Uma peça de teatro de Shakespeare, o poema *Os Lusíadas* de Camões, um romance de Machado de Assis têm sido lidos em diversas situações e épocas e são objeto de interpretações, traduções e adaptações que independem da própria intenção do autor e do público inicial com que ele pretendia estabelecer comunicação.

Para a História, esse referencial torna possível analisar textos literários como documentos de época, cujos autores (os criadores das obras) pertencem a determinado contexto histórico e são portadores de uma cultura exposta em suas criações, seguidores de determinada corrente artística e representantes de seu tempo. Do mesmo modo, as obras, ao ser lidas na época contemporânea – no caso, por alunos –, estão impregnadas das muitas leituras que já se fizeram sobre elas. O poema *Os Lusíadas* de Camões, por exemplo, no decorrer de sua história, foi objeto de muitas leituras, tendo-se transformado em livro didático, ao ser devidamente apresentado e comentado por outros leitores e estudiosos com essa finalidade.⁴²

3. Os documentos escritos canônicos

3.1. DOCUMENTOS OFICIAIS E CIDADANIA

Entre os documentos escritos, os produzidos pelo poder institucional são bastante usuais na pesquisa historiográfica, notadamente naquela afinada com a

tradição de uma história política que se preocupa com o poder institucional e privilegia o papel do Estado nas transformações históricas. O ensino de História pautado por essa linha historiográfica não se utilizou, no entanto, de documentos legislativos. Em livros didáticos não é comum encontrar documentos provenientes do poder institucional para serem explorados do ponto de vista pedagógico. São exceções alguns artigos da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, nos capítulos destinados à Revolução Francesa, e alguns outros artigos de Constituições dos Estados modernos.

A importância das temáticas em torno da constituição da cidadania e das diferentes problemáticas referentes às noções de direito, ética e poder que se manifestam no cotidiano das pessoas tem provocado mudanças na utilização de documentos institucionais. Tem sido comum a análise de documentos pessoais dos alunos, tais como Certidão de Nascimento, Carteira de Trabalho, Carteira de Motorista, materiais que favorecem debates acerca dos direitos do cidadão nas sociedades contemporâneas. As abordagens em torno do uso de documentos escritos são muito variáveis, e o exemplo a seguir corresponde apenas a uma das possibilidades de fazer uso de fontes canônicas da produção historiográfica em uma situação escolar.

3.2. PROPOSTA DE TRABALHO COM DOSSIÊS TEMÁTICOS

Uma das demandas dos professores de História nos cursos de formação continuada é a constituição de coletâneas de documentos sobre determinados temas.

A sugestão de atividade pedagógica que apresentamos é a constituição de *dossiê de documentos* sobre um tema de estudo. A elaboração de *dossiês* é uma forma de selecionar documentos variados sobre um mesmo tema, a fim de fornecer aos alunos uma série de dados que possam ser confrontados ou comparados. Há dossiês compostos de documentos que apresentam linguagens diversas sobre um mesmo tema, incluindo textos jornalísticos, contos ou excertos da literatura, gráficos ou mapas. Essa forma de seleção pode ser encontrada em livros didáticos, seguindo um modelo francês bastante difundido entre nós.

O exemplo do dossiê que se segue apenas forneceu textos escritos provenientes do poder institucional. O objetivo primordial é apresentar os critérios de seleção dos documentos, etapa essencial para o professor, sem a preocupação em detalhar o método de análise a ser realizado pelos alunos, cujas referências foram fornecidas no início do capítulo.

Dossiê sobre o tema

“Poder monárquico no século XVIII”

Este dossiê é composto de três documentos produzidos por representantes do poder estatal, os quais, portanto, são de caráter oficial. Eles foram escolhidos com o propósito de fornecer dados, informações e pistas para o desenvolvimento do

conceito de *poder* associado ao de *Estado, nação e monarquia absoluta*. Esses conceitos são trabalhados como tema de estudo tradicional de História, sendo associados, em geral, à formação e funcionamento dos Estados modernos sob o regime das monarquias absolutistas.

Apesar de o tema ser convencional, a preocupação é possibilitar um estudo que amplie o conceito de simultaneidade ou tempo sincrônico. Esse objetivo provocou novas opções de escolha. Um critério foi, então, escolher documentos de épocas próximas (em torno do século XVIII) e de países diferentes, para assim trabalhar com tempos simultâneos em espaços diferentes.

Normalmente se estuda a constituição e o funcionamento do poder monárquico absolutista do caso francês e inglês, e as referências aos demais Estados, como Portugal e Espanha, são desvinculadas e não problematizadas em conjunto, o mesmo acontecendo no caso das colônias submetidas a tais Estados (a relação fica limitada às práticas mercantilistas). A escolha dos documentos, então, passou a ter também como objetivo reforçar um estudo mais coeso da ação das monarquias absolutistas europeias tanto no interior do país como nas colônias.

Foram escolhidos três documentos que pudessem abranger os objetivos ligados aos conteúdos explícitos, mas também atendessem às exigências das condições reais das aulas, sobretudo às ligadas ao *tempo pedagógico*. Assim, são excertos curtos, passíveis de ser trabalhados em uma *hora-aula*, de acordo com o *tempo pedagógico* que determina o ritmo de trabalho dos alunos. São eles:

- Documento 1 – *Memórias de Luís XIV para a instrução do delfim*, série de documentos de 1700;
- Documento 2 – *Cartilha real* que circulou na segunda metade do século XVIII na província do Paraguai, região sob o domínio da Espanha;
- Documento 3 – *Alvará de 1785* assinado pela rainha D. Maria I de Portugal, referente às colônias portuguesas.

Documento 1: Memórias do rei Luís XIV

“Não se deixe governar, seja o senhor; não tenhas favoritos nem Primeiro-Ministro; escute, consulte vosso conselho, mas é você quem decide: Deus, que te tornou rei, te dará as luzes necessárias. Todo poder e toda autoridade estão na mão do Rei e não pode haver outro poder a não ser o que ele determina...”

Tudo o que se encontra dentro do nosso Estado, de qualquer natureza que seja, nos pertence...

A vontade de Deus é que todos devem nos obedecer, sem discernimento...

É preciso entender que, por pior que seja um príncipe, a revolta das pessoas é sempre infinitamente criminosa...

Mas este poder ilimitado sobre as pessoas deve estar a serviço da sua felicidade.”

Essa carta do rei Luís XIV para seu filho primogênito (delfim) e futuro rei da França foi escolhida com o objetivo de atender aos problemas de conteúdos e de procedimentos didáticos:

1) introduzir o tema de estudo – o poder real nas monarquias absolutistas da Europa – e os conceitos-chave – poder e Estado;

2) analisar o texto integralmente no decorrer de uma aula, obedecendo ao *tempo pedagógico*.

Documento 2: Cartilha real para os jovens da província do Paraguai

“ P. – Quem sois vós?

R. – Sou um fiel Vassalo do rei da Espanha.

P. – Quem é o rei da Espanha?

R. – É um Senhor tão absoluto que não existe outro que lhe seja superior na Terra.

P. – Como se chama?

R. – O Senhor Dom Carlos IV.

P. – De onde vem seu Poder Real?

R. – Do próprio Deus.

P. – Sua pessoa é sagrada?

R. – Sim, Padre.

P. – Por que é sagrada?

R. – Por causa do seu cargo.

P. – Por que o Rei representa Deus?

R. – Porque é escolhido por sua Providência para a execução de seus planos.

P. – Quais são as características da autoridade Real?

R. – Primeira: ser sagrada; segunda: ser paternal; terceira: ser absoluta; quarta: ser racional.

P. – O Rei trabalha como Ministro de Deus e seu Representante?

R. – Sim, porque por meio de Deus governa seu Império.

P. – Que pecado se comete atacando a pessoa do Rei?

R. – Sacrilégio.

P. – Por que é sacrilégio?

R. – Porque os Reis são ungidos com os óleos sagrados e porque recebem seu Poder Soberano do próprio Deus.

P. – É conveniente respeitar o Rei?

R. – Sim, como coisa sagrada.

P. – O que merece quem não age assim?

R. – É digno de morte.

P. – Quais são os outros a quem estamos subordinados?

R. – A todos aqueles a quem Ele delega sua autoridade, como os seus enviados para a aprovação das boas ações e castigos das más.”

Os objetivos principais da escolha desse documento são:

- 1) estabelecer a relação entre o regime absolutista do país de origem (Espanha) e as áreas coloniais;
- 2) reforçar o conceito de monarquia absolutista e identificar o poder político da Igreja Católica.

Documento 3: Alvará da rainha de Portugal

“Hei por bem ordenar que todas as fábricas, manufaturas ou teares de tecidos, ou de bordados de ouro e prata, de veludo, brilhantes, cetins e tafetá (...); excetuando tão somente aqueles ditos teares e manufaturas que tecem ou manufaturam fazendas grossas de algodão, que servem para o uso e vestuário dos negros, para enfardar e empacotar (...); todas as demais sejam extintas e abolidas em qualquer parte onde se acharem nos meus domínios do Brasil.”

Alvará de 1785, d. Maria I, rainha de Portugal.

Os objetivos específicos desse documento são:

- 1) identificar o funcionamento do poder absolutista nas colônias americanas no que diz respeito aos aspectos econômicos, particularmente no Brasil;
- 2) ampliar o conceito de colônia, metrópole, dependência política e noção de tempo sincrônico por intermédio das relações de poder exercidas em espaços diferentes.

Os documentos escritos em sua variedade de estilos, lugares e formas de produção precisam assim de cuidados em sua seleção para uso pedagógico, não sendo aconselháveis textos longos ou com vocabulário que exija do aluno consulta constante ao dicionário.

Além desses cuidados, é importante desenvolver os passos das atividades de leitura, de maneira que sejam relacionados debates orais (socialização do conhecimento entre os alunos) e atividades para o desenvolvimento da escrita, criando condições para o aluno aprender a fazer resumos, sínteses, reelaborar textos ou simples frases que conduzam à utilização dos conceitos (forma adequada de verificar se um conceito foi apreendido).

Um trabalho com documento pressupõe, além dos procedimentos metodológicos de análise interna e externa, atividades que favoreçam as habilidades de verbalização e escrita, as quais podem obedecer às seguintes etapas:

- iniciar por uma leitura integral para a apreensão do problema ou tema central;
- decompor em seguida as informações e fazer que o aluno estabeleça relações entre as informações que já possui e as novas informações adquiridas pelo

documento ou externas (com auxílio das explicações do professor ou de outras obras de consulta, como livro didático, atlas, dicionário etc.);

- identificar a forma pela qual as informações e conceitos são apresentados;
- estabelecer uma hierarquia dessas informações, com destaque às mais importantes e relevantes (etapa que pode desenvolver no aluno a capacidade em tomar notas, destacar tópicos, fazer esquemas etc.);
- finalmente, depois da exploração em etapas sucessivas, retomar o texto na sua integralidade para uma última leitura, na qual os alunos e o professor possam perceber as mudanças ocorridas no percurso, ou seja, acompanhar juntos o processo percorrido da leitura inicial à leitura final, verificando as transformações ocorridas depois de passar pelas atividades de decomposição e reestruturação do documento.

Bibliografia

AUDIGIER, François. Documents: des moyens pour quelles fins? In: COLLOQUE DES DIDACTIQUES DE L'HISTOIRE, DE LA GÉOGRAPHIE, DES SCIENCES SOCIALES, 7., 1992, Paris. *Actes...* Paris: INRP, 1993.

BAKHTIN, M. *Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: UnB, 1987.

CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.

DOSSIÊ: documentos e recursos no ensino de História. *Boletim da APH: Associação de Professores de História*, n. 18, out. 2000.

GRILLO, Maria Ângela de Faria. Literatura de cordel na sala de aula. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MARSON, Adalberto. Reflexões sobre o procedimento histórico. In: SILVA, Marcos (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero: Anpuh, 1984.

MONIOT, Henri. L'usage du document face à ses rationalisations savantes, en histoire. In: AUDIGIER, F. (Org.). Documents: des moyens pour quelles fins? *Actes du Colloque*. Paris: INRP, 1993. p. 25-29.

SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene (Org.). *III Encontro Perspectiva do Ensino de História*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 434-452.

SUPPORTS informatifs et documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Équipe didactique des Sciences Humaines. Paris: INRP, 1989.

TERRA, Antonia. História e dialogismo. In: BITTENCOURT, Circe M.

Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

III

Documentos não escritos na sala de aula

A concepção de documento abarca uma variedade de marcas e registros produzidos pelas diversas sociedades ao longo dos anos. A insistência nessa afirmação, já feita e reiterada anteriormente, explica-se por ser ela a fundamentação deste capítulo.

Objetos de museus que compõem a cultura material são portadores de informações sobre costumes, técnicas, condições econômicas, ritos e crenças de nossos antepassados. Essas informações ou mensagens são obtidas mediante uma “leitura” dos objetos, transformando-os em “documentos”.

Imagens diversas produzidas pela capacidade artística humana também nos informam sobre o passado das sociedades, sobre suas sensações, seu trabalho, suas paisagens, caminhos, cidades, guerras. Qualquer imagem é importante, e não apenas aquelas produzidas por artistas. Fotografias ou quadros registram as pessoas, seus rostos e vestuários e são marcas de uma história. Produções modernas, como os filmes, registram a vida contemporânea e reconstróem o passado, revivendo guerras, batalhas e amores de outrora, ou ainda imaginam o tempo futuro. Trata-se de imagens em movimento e com som. Os filmes não são registros de uma história tal qual aconteceu ou vai acontecer, mas *representações* que merecem ser entendidas e percebidas não como diversão apenas, mas como um produto cultural capaz de comunicar emoções e sentimentos e transmitir informações.

A música erudita ou a chamada “música popular”, que no Brasil integra a nossa cultura tão fortemente e é, no dizer de Marcos Napolitano, “a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais” (2002, p. 7), completam a apresentação dos “documentos” não escritos que podem ser transformados em materiais didáticos preciosos na constituição do conhecimento histórico escolar.

Para todos esses documentos existem métodos de análise comuns, mas é preciso estar atento às características de suas linguagens, de suas formas específicas de produzir e veicular as informações. Tratamos a seguir desses problemas.

1. Museus e seus objetos

É comum encontrarmos crianças e jovens em museus, acompanhados de professores, percorrendo as salas onde estão expostos variados objetos em vitrinas com iluminação atrativa. Uma atividade educativa dessa natureza é sempre bem-vinda, mas para quem dela participa sempre fica a indagação sobre o que efetivamente se aprende nessas visitas, que demandam preparação e envolvimento dos docentes e da comunidade escolar.

O potencial educativo dos museus tem sido preocupação dos especialistas. Elaine Hirata, do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, constatou que, para “boa parte dos professores, o museu assume uma função específica: o seu acervo ilustra, de maneira concreta, as aulas de História. Os artefatos se restringem, deste ponto de vista, ao complemento ideal para o documento histórico por excelência, isto é, o texto”. Ainda nas palavras da autora, as visitas “tradicionais”, com monitoração exercida pelo professor ou então por intermédio de um roteiro escrito, acarretavam não “só uma visão parcial do acervo, como também incentivava as crianças a uma cópia frenética das legendas e painéis sem uma compreensão real do significado dos objetos expostos” (Hirata, 1985, p. 12-13). Essa forma de visitar museus faz que os objetos permaneçam inacessíveis, conclui, sendo preciso desencadear uma ação educativa que estimule a sensibilidade à linguagem plástica.

1.1. OS OBJETOS EM MUSEUS HISTÓRICOS

As visitas aos museus merecem atenção, para que possam constituir uma situação pedagógica privilegiada com o trabalho de análise da cultura material, em vista da compreensão da *linguagem plástica*. Mesas, vasos de cerâmica, vidro ou metal, roupas, tapetes, cadeiras, automóveis ou locomotivas, armas e moedas podem ser transformados de simples objetos da vida cotidiana, que apenas despertam interesse pelo “viver de antigamente”, em documentos ou em material didático que servirão como fonte de análise, de interpretação e de crítica por parte dos alunos.

A potencialidade de um trabalho com objetos transformados em documentos reside na inversão de um “olhar de curiosidade” a respeito de “peças de museus” – que, na maioria das vezes, são expostas pelo seu valor estético e despertam o imaginário de crianças, jovens e adultos sobre um “passado ultrapassado” ou “mais atrasado” – em “um olhar de indagação”, de informação que pode aumentar o conhecimento sobre os homens e sobre sua história.

Portanto, a questão essencial é: como transformar os objetos de museus em fonte de conhecimento histórico?

Existem publicações que abordam a questão cujos autores, em geral, pertencem aos setores educativos de museus nacionais e estrangeiros. Adriana Almeida e Camilo Vasconcellos, pesquisadores pertencentes ao setor de educação do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP (MAE), no artigo “Por que visitar

museus”, discutem as possibilidades pedagógicas de uma visita, iniciando suas reflexões em torno da definição de *museu* e sublinhando sua importância educativa. Museu, pelo Estatuto do Comitê Brasileiro do Icom, no artigo 6º, é:

Uma instituição permanente, sem finalidade lucrativa, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento. É uma instituição aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, comunica e exhibe evidências materiais do homem e de seu ambiente⁴³, para fins de pesquisa, educação e lazer”.

O potencial educativo dos museus tem proporcionado práticas educativas diversas, visitas monitoradas, oficinas, construção de *kits* com objetos museológicos emprestados às escolas, especialmente para alunos do curso noturno com poucas possibilidades de visitas a essas instituições. A maioria dos museus tem uma participação ativa na formação, tanto inicial como continuada, dos docentes, e os referidos autores destacam a importância do Museu Histórico Nacional (RJ), do Museu da Inconfidência (MG) e dos da Universidade de São Paulo – MAE e Museu Paulista, também conhecido como Museu do Ipiranga – nessa forma de atuação junto aos professores de História.⁴⁴

Especialistas da área destacam a importância de esclarecer os alunos sobre o que é um museu e sobre seu papel na constituição da memória social, sendo fundamental, nessa iniciativa, mostrar que tipos de objetos são ali preservados e expostos, a fim de oferecer uma compreensão do que seja “uma peça de museu”. As explicações iniciam-se pela trajetória do objeto do lugar onde foi encontrado ou adquirido até como chegou ao museu, tornando-se, então, “peça de museu”. Essa atividade, advertem os especialistas, deve ser realizada obrigatoriamente ou no início ou no final do trabalho com os alunos.

As sugestões para as visitas às exposições são condicionadas, invariavelmente, a um conhecimento por parte do professor dos conceitos básicos sobre museu, “lugar de memória”, e de seus objetos, entendidos como integrantes da cultura material, ou seja, como fruto do trabalho humano.

No artigo citado, as sugestões aos professores são:

- Definir os objetivos da visita;
- Selecionar o museu mais apropriado para o tema a ser trabalhado; ou uma das exposições apresentadas, ou parte de uma exposição, ou ainda um conjunto de museus;
- Visitar a instituição antecipadamente e alcançar uma familiaridade com o espaço a ser trabalhado;
- Verificar as atividades educativas oferecidas pelos museus e se elas se adequam aos objetivos propostos e, neste caso, adaptá-los aos próprios interesses;
- Preparar os alunos para a visita através de exercícios de observação, estudo de conteúdos e conceitos;
- Coordenar a visita de acordo com os objetivos propostos ou participar de visita monitorada, coordenada por educadores do museu;
- Elaborar formas de dar continuidade à visita quando voltar à sala de aula;
- Avaliar o processo educativo que envolveu a atividade, a fim de aperfeiçoar o planejamento das novas visitas, em seus objetivos e escolhas (Almeida e Vasconcellos, 1999, p. 114).

1.2. O PROCESSO PARA DESCOBRIR E INTERPRETAR OBJETOS

Os especialistas em educação museológica afirmam que o processo de descobrimento de um objeto obedece a dois critérios: o estético e o científico.

Para o desenvolvimento de sensibilidades estéticas, é fundamental uma aproximação do aluno com o objeto, deixando-o expressar livremente suas impressões. Preferencialmente, deve ser-lhe possibilitado um contato físico com as peças, estimulando sempre suas impressões e favorecendo uma compreensão global proveniente de seu conhecimento intuitivo.

No tocante ao conhecimento da cultura material do ponto de vista científico, importa o aluno ser introduzido na compreensão do objeto como integrante de uma organização social, de uma parte da vida cotidiana, dos rituais, da arte de determinado grupo social. Um objeto de museu deve, nessa perspectiva, estar sempre relacionado a outros, para que o aluno tenha condições de estabelecer comparações, notar diferenças e semelhanças entre os objetos e suas formas, fazer analogias, sugerir hipóteses sobre seu uso ou sobre técnicas de fabricação. O importante é proporcionar uma atitude inquisitiva diante do objeto.

A bagagem cultural que o aluno traz fornece os elementos essenciais para a “descoberta do objeto”. Esta se faz pela utilização de um método que obedece a etapas distintas, mas não rígidas, por dependerem de variáveis como tipo de museu, presença ou não de monitores, temática, tempo disponível para a visita, entre outras. O princípio básico do método de investigação de objetos reside na *observação livre* e na *observação dirigida*. Com a observação pretende-se que o aluno aprenda a “ver”, seja capaz de parar diante de um objeto, fixar e concentrar o olhar sobre ele.

Por intermédio da observação ocorre a *identificação* e a *descrição* do objeto. A etapa inicial corresponde a uma análise interna: o que é o objeto? De que é feito (tipo de material)? Como foi feito (técnica artesanal ou fabril)? Possui elementos decorativos? Para que serve? Por quem e como era utilizado (levantamento de hipóteses)?

Da observação do objeto isolado passa-se à *comparação dos objetos*. Nessa etapa realiza-se um processo de seleção de peças semelhantes ou diferentes, de ordenação, tentando identificar o objeto em relação aos outros, a fim de chegar ao que os especialistas denominam de *tipologia*. Pode-se, então, tentar identificar o contexto no qual o objeto foi produzido, em que lugar e quando foi produzido. Em geral, denomina-se essa etapa de *classificação* do objeto, a qual visa também ao entendimento dele como elemento de determinada cultura.

A etapa final do método de investigação corresponde à *síntese*. Esta supõe que o aluno alcançou um conhecimento que lhe possibilite reconstruir as etapas anteriores e explicar o objeto sob outra dimensão. Com a síntese, o objeto está situado no tempo e no espaço, em sua relação com determinada atividade econômica e determinado desenvolvimento tecnológico, com os costumes socioeconômicos, com a organização do trabalho ou organizações sociais ligadas à família, com os rituais funerários e crenças religiosas. A síntese corresponde ao processo que vai da situação concreta e particular ao mais geral, ou seja, da peça ao contexto cultural ao qual ela pertence.

Existem museus em que os alunos podem manusear as peças, em um processo de sensibilização mais intenso, mas mesmo a observação da peça nas vitrinas fornece elementos visuais importantes. O diálogo entre educador e aluno é o essencial. Fazer perguntas, ouvir respostas, completar informações expressa a relação necessária para a descoberta e a interpretação dos objetos.

No entanto, além do diálogo, da aprendizagem pela oralidade, do desenvolvimento da capacidade de observação, a investigação dos objetos fornece oportunidades para atividades com a escrita. Os alunos anotam as informações, preenchem fichas elaboradas com antecedência, fazem desenhos que precisam conter informações sobre autoria, tempo e espaço etc.

2. Imagens no ensino de História

As gravuras ou ilustrações têm sido utilizadas com frequência como recurso pedagógico no ensino de História. No Capítulo I desta 3ª Parte foi ressaltado que a ocorrência de ilustrações nos livros didáticos tem tido um crescimento significativo desde a segunda metade do século XX. Atualmente, além das imagens dos livros escolares, presencia-se a proliferação da produção de “imagens tecnológicas” como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos e constituídas de filmes, fotografia e imagens informáticas dos CD-ROMs e *softwares*.

Essas imagens, com suas especificidades, são produzidas diferentemente, sendo algumas delas criadas como material didático e outras, posteriormente, transformadas em recursos didáticos, como é o caso de filmes de ficção ou fotos. Mas, independentemente da origem da imagem, o problema central que se apresenta para os professores é o tratamento metodológico que esse acervo iconográfico exige, para que não se limite a ser usado apenas como ilustração para um tema ou como recurso para seduzir um aluno acostumado com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual.

Para o ensino de História não existem muitas referências sobre o uso de imagens, apesar da ampla produção, a partir das décadas de 1950 e 1960, de psicólogos, sociólogos e especialistas em semiologia ou teorias de comunicação, os quais tinham como principal preocupação o rádio, o cinema e a televisão na configuração de uma cultura de massa. Na trilha desses pesquisadores, historiadores vêm-se dedicando ao estudo da iconografia, incluindo análises das denominadas “imagens tecnológicas”.

A questão atual para as situações de ensino é como associar as pesquisas e os métodos de análise dos historiadores com as necessidades específicas do ensino de História. Baseando-se nessa problemática, o objetivo central desta seção é apresentar propostas de ensino de História tendo como recurso didático as “imagens tecnológicas”, propostas essas fundamentadas em métodos que integrem as questões pedagógicas e historiográficas.

2.1. OS HISTORIADORES E AS IMAGENS “TECNOLÓGICAS”

O interesse dos historiadores pelas imagens que circularam em diferentes espaços e momentos por diversas sociedades e culturas aumentou nas últimas décadas. As diversas imagens têm-se tornado em fontes importantes da pesquisa historiográfica, sobretudo para os especialistas da história social e cultural, saindo do âmbito dos historiadores da arte.

Recentemente têm-se ampliado as investigações sobre cinema, fotografia e televisão – as imagens tecnológicas –, e percebe-se uma preocupação com métodos de análise dessas linguagens específicas criadas pela indústria cultural. Muitos trabalhos iniciais inspiraram-se na linha de pesquisa da Escola de Frankfurt, fundamentando-se no conceito de *indústria cultural* de Theodor Adorno, por intermédio do qual analisavam a produção das imagens no contexto do capitalismo e da criação de mercadorias e formas de consumo manipuladoras e ideológicas. As imagens tecnológicas eram apreendidas em seu valor de troca e entendidas na dimensão de uma socialização geradora de massificação.

Outras pesquisas que se seguiram, mesmo partindo dos problemas oriundos das imposições de uma produção cultural sustentada pela lógica capitalista, fizeram revisões importantes para aprofundar o conhecimento da linguagem produzida pela tecnologia e pelos seus suportes de comunicação de massa. Um autor significativo da teoria da comunicação, McLuhan, destaca o significado das mudanças nas formas de comunicação provocadas pelos aparelhos tecnológicos, responsáveis pela chamada “cultura da nova oralidade”, a qual tem substituído a cultura do livro ou da escrita impressa. Para esse autor, não se trata de decadência, mas essencialmente de transformação dos meios de comunicação para o conjunto da sociedade. Por intermédio do cinema falado e da televisão, a expressão humana apresenta-se de maneira mais completa, incluindo a voz, o gesto e a figura humana em ação, e essas formas de comunicação criam uma “nova cultura da oralidade”. Na recente produção da teoria da comunicação, a análise da *cultura da oralidade* tem focado não apenas seu processo produtivo, a cargo da indústria cultural, mas inclui o receptor das informações oriundas dos aparelhos tecnológicos. Destacam-se, nessa linha de pesquisa, as análises que envolvem o papel do espectador, do consumidor das imagens, não como um sujeito passivo, mas integrante do processo; sujeito que não apenas assimila a cultura hegemônica, mas estabelece novas formas de comunicação.

Os historiadores que mais se interessam pelas imagens tecnológicas são, sem dúvida, os especialistas em história contemporânea. Filmes, fotografias e músicas gravadas têm servido de fontes importantes para o conhecimento das sociedades contemporâneas. As tendências metodológicas, sobretudo de historiadores brasileiros, seguem as abordagens já referidas. Um historiador dessa produção, Elias Saliba, explica essa abordagem:

O foco analítico se desloca para acompanhar como as inovações tecnológicas da mídia (rádio, televisão, videocassete, multimídia, etc.) se inserem no cotidiano improvisado dos grupos sociais, como se dá a relação dos receptores com essas formas culturais eletrônicas ou como

Para situar a relação entre a produção e o consumo das imagens, entre os agentes responsáveis pela criação das imagens postas à disposição do público e o sujeito que delas se apropria, alguns historiadores têm-se debruçado sobre o conceito de *representação*. A utilização desse conceito visa superar a concepção de que as imagens fixas ou em movimento têm sido a base da informação e entendidas como o real, como o fato histórico. Saliba adverte que os historiadores deparam hoje com esse fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem, de modo que conhecer se reduza a “ver”, e não mais a compreender. Essa situação faz que os historiadores se preocupem com uma abordagem crítica das imagens, a fim de que se possa resgatar a fusão entre a recepção e a produção.

O historiador, entretanto, almeja identificar o problema dos meios de comunicação não apenas no presente. A necessidade de esclarecer o alcance das transformações provocadas pela tecnologia na produção de imagens favoreceu estudos sobre a produção iconográfica de outros tempos históricos e sobre o modo de a sociedade se relacionar com tais registros. Pinturas em diferentes suportes, como quadros, murais, vitrais, desenhos rupestres e toda uma série de representações iconográficas, que são produzidas por grande quantidade de técnicas e se distinguem das chamadas imagens “tecnológicas”, são importantes registros para o conhecimento da arte e das formas de comunicação de sociedades e grupos diversos. Apesar de haver muitos especialistas que se ocupam dessa documentação, como historiadores da arte, da ciência, arqueólogos, entre outros, muitos historiadores de períodos específicos, como o colonial brasileiro, a Antiguidade clássica, a Idade Média etc., têm-se familiarizado com esse acervo e recorrido a ele com frequência, considerando-o fonte importante para a história do social e do cotidiano.

Como afirmam os especialistas da área, o universo iconográfico é demasiadamente extenso e envolve inúmeros tipos de imagens. Os métodos de análise dessas diferentes imagens necessitam estabelecer relações com outras fontes, notadamente com os textos escritos. Lembrando o caso das imagens nos livros didáticos, as vinhetas e legendas das imagens postas à disposição nas páginas dos livros fornecem leituras diferenciadas de uma mesma gravura, foto ou mapa, de acordo com as informações nelas contidas.

No campo educacional existem, na atualidade, pesquisas com maior preocupação quanto ao tratamento cognitivo da informação transmitida pela imagem tecnológica, preferencialmente a filmica e a informática. Os aspectos relevantes que pesquisadores têm destacado concentram-se na forma de recepção da imagem e nas possibilidades didáticas para a renovação dos métodos de ensino das diversas disciplinas escolares. Para a História escolar existem algumas investigações voltadas essencialmente para a análise de imagens tecnológicas e para o papel que desempenham na criação de nova relação com o conhecimento histórico e o imaginário coletivo. A intenção maior é identificar como o aluno

apreende as imagens e suas representações. As imagens tecnológicas são o real ou representações do real?⁴⁵

2.2. FOTOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

A fotografia tem contribuído para muitos estudos do período contemporâneo, sendo objeto de pesquisa ou fonte documental para muitos historiadores. Técnica criada a partir da década de 1830, começou a ser comercializada em 1839 por um dos seus inventores, Daguerre, passando a ser aperfeiçoada até tornar-se um suporte material da imagem muito comum e usual na sociedade atual.

O uso da fotografia disseminou-se no século XX, servindo como um documento de identidade das pessoas, como prova para processos e investigações policiais e judiciais e como registro dos mais diversos acontecimentos: guerras, efemérides oficiais, viagens de férias, festas em espaços públicos e privados etc. A difusão da fotografia provocou uma reviravolta no meio artístico ainda no século XIX, pela sua capacidade de reproduzir o real, as situações instantâneas, inicialmente em preto e branco e posteriormente em cores. As paisagens e as pessoas puderam ser reproduzidas e transformadas em fotos incluídas em álbuns ou publicadas em revistas e jornais. A fotografia passou a fazer parte do cotidiano e da cultura moderna.

A diversidade de registros fotográficos assumiu a condição de fonte importante de estudo da sociedade contemporânea. A fotografia como um produto cultural transformou-se em objeto de estudos de semiólogos, antropólogos, sociólogos e outros cientistas sociais. Os historiadores, para a interpretação das imagens geradas por ela, apropriam-se dos métodos desses outros especialistas, mas sempre indagam: que conhecimento histórico a fotografia produz?

A fotografia registra fatos, acontecimentos, situações vividas em um tempo presente que logo se torna passado. Os álbuns de família são um exemplo de como esse suporte material da imagem serve de registro da memória. Rever fotos significa lembrar, rememorar ou mesmo “ver” um passado desconhecido.

Um primeiro problema com que os historiadores se defrontam na análise da fotografia como documento situa-se no seu *status* de reprodução do real: a máquina fotográfica registra cenas verdadeiras, a fotografia reproduz o que realmente aconteceu. Esse é o primeiro problema para explorá-la como documento, como marca do passado tanto para o historiador como para o professor de História. É preciso entender que *a fotografia é uma representação do real*.

Outro problema que se apresenta é o fato de que a visualização muito corriqueira das imagens na sociedade contemporânea e o uso intenso de fotografias na vida cotidiana anulam a percepção do observador, situação que complica a leitura das imagens.

Para entender as imagens sedutoras da fotografia, torna-se necessário desconstruí-la. Sua compreensão passa pelo entendimento dos limites dessa

impressão do real, afirma o historiador Boris Kossoy.

A desconstrução de uma imagem fotográfica pode ser iniciada pela análise do papel do fotógrafo na produção de uma foto. Existe sempre um sujeito por trás da máquina fotográfica. Existe sempre a manipulação da fotografia por ele, apesar da aparente neutralidade da imagem produzida pelo aparelho mecânico. A escolha do espaço, das pessoas em determinadas posturas, a luminosidade, o destaque a determinados ângulos das pessoas ou dos objetos ficam a critério do fotógrafo. Os cartões-postais exemplificam com precisão seu papel nesse processo, sendo fácil constatar como uma paisagem urbana ou rural pode servir a determinados propósitos: por exemplo, vender uma imagem para atrair turistas. O mesmo local fotografado para o cartão-postal pode ser visto de outro ângulo ou com outros personagens, como mendigos ou participantes em cenas de violência.

É sempre necessário perguntar o que está sendo fotografado, a fim de compreender *por que* e *para que* algumas fotografias foram feitas. Uma foto é sempre produzida com determinada intenção, existem objetivos e há arbitrariedade na captação das imagens.

Outro problema destacado pelos pesquisadores é o processo de percepção da imagem. Toda imagem gera nos observadores outras imagens mentais, fazendo-os produzir textos intermediários orais. É preciso perceber que as fotografias estão intimamente associadas a um processo de memória e sempre despertam a oralidade. A observação de fotos conservadas em álbuns de família traz recordações, e as pessoas falam sobre elas. A “imagem finita, simultânea, é percebida pelo olho, mas transmitida pela palavra”, afirma a historiadora Miriam Moreira Leite (1993, p. 37; apud Panofsky, 1991).

Para os historiadores, é fundamental selecionar as fotos, e elas precisam ser datadas e reproduzir cenas e personagens que possam ser reconhecidos, para que se transformem em fonte histórica confiável e tragam informações que possam ser articuladas a outras fontes.

2.3. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DA FOTOGRAFIA

Para o professor de História, duas perguntas são essenciais para organizar estudos cujo suporte didático seja a fotografia:

1. Como selecionar as imagens fotográficas para um trabalho na sala de aula?
2. Como realizar a “leitura” de fotografias com os alunos?

Na seleção de imagens, um primeiro ponto a levar em conta é a escolha de “imagens fortes” como documento. Em razão da quantidade de fotos com que os alunos têm oportunidade de ter contato em seu cotidiano, é importante trabalhar com poucas, que sejam representativas de “imagens fortes”, capazes de causar um impacto visual, para motivá-los, e de trazer informações substantivas sobre o tema ou gerar questionamentos.

Para os historiadores, normalmente é recomendável selecionar séries

fotográficas sobre uma temática, iniciativa não aconselhável em uma proposta pedagógica. Neste caso, torna-se mais apropriado o trabalho com uma ou duas fotos, dependendo da situação, para que possam ser exploradas com cuidado, iniciando o aluno nas análises de leitura interna e externa (como ocorre com as demais análises sobre usos de documentos, apresentadas no capítulo anterior) e incluindo a análise da verbalização inerente ao observador da fotografia.

Tem sido usual recorrer ao uso da fotografia nas séries iniciais do Ensino Fundamental, conforme atestam vários relatórios de alunos estagiários. As fotografias da criança em outras idades, da família, de amigos são utilizadas para o estudo da “história de vida do aluno”, “história da família”, “história do bairro”, temas importantes para criar o sentimento de identidade, de pertença a um grupo ou comunidade. As fotos, transformadas em recursos didáticos, favorecem a introdução dos alunos no método de análise de “documentos históricos” e, em se tratando da fase inicial da alfabetização, contribuem para que identifiquem ano, nome de lugares e de pessoas ou grupos sociais, além de favorecerem a compreensão do *antes e depois* e a interiorização do conceito de *geração*.

Em fases posteriores da escolarização, o uso da fotografia pode favorecer o entendimento das mudanças e permanências, por intermédio de um estudo comparativo. Uma proposta frequente, ao estudar-se a história local, é apresentar fotos do mesmo lugar em momentos diferentes.

Com base em fotos de dois períodos, os alunos podem identificar o espaço (nome e lugar específico da cidade) e as mudanças ocorridas (identificar todos os elementos possíveis que forneçam essas informações de mudanças e permanências), além das diferenças entre as fotos no aspecto mais técnico (dependendo da idade dos alunos), apontando as finalidades das fotografias – para que foram feitas. Nas fotos a seguir, por exemplo, caberia mostrar a transformação urbana da cidade do Rio de Janeiro como capital do País e como paisagem-símbolo do turismo nacional.^{46, 47}





Para alunos do Ensino Médio, uma proposta mais complexa é analisar fotos associadas a textos escritos. Uma forma interessante de realizar esse trabalho sem grandes dificuldades de preparação de material é fazer um levantamento das fotos sobre algum tema do período republicano brasileiro reproduzidas em livros didáticos. Por intermédio desse levantamento, dois tópicos podem ser destacados: o uso das fotos jornalísticas e o fato de fotos iguais (por exemplo, as dos presidentes da República) poderem ter interpretações diferentes dependendo da legenda, do título ou da vinheta que as acompanham.

Em um curso para professores, a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro analisou as fotos reproduzidas em livros de História diversos, incluindo os didáticos, sobre a Revolução de 1930. Ela ressaltou que as fotos selecionadas sobre o acontecimento invariavelmente apresentavam o personagem Getúlio Vargas em trajes militares, em grupo ou individualmente, e destacou o papel das legendas explicativas que acompanhavam as reproduções e suas possíveis articulações com o texto dos capítulos dos livros. Como se tratava de consolidar a ideia de que o movimento político (ou o golpe de Estado) foi uma “revolução”, situação que implica algum tipo de confronto armado – o que não ocorreu –, a solução encontrada foi mostrar as figuras de destaque com fardas, evitando os trajes civis. Essa concepção visualiza-se nos livros didáticos com frequência.⁴⁸

2.4. CINEMA E AUDIOVISUAIS

Introduzir as imagens cinematográficas como material didático no ensino de História não é novidade. Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II e conhecido autor de livros didáticos, procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina. Segundo esse educador, os professores teriam condições, pelos filmes, de abandonar o tradicional método de memorização, mediante o qual os alunos se limitavam a decorar páginas de insuportável sequência de eventos. *“Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia”*, escreveu Serrano, acrescentando que, por intermédio desse recurso visual, os alunos poderiam aprender *“pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções”*.⁴⁹

Decorridos vários anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais, os filmes penetraram no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo, constatando-se verdadeira invasão de imagens, enorme aprendizagem “pelos olhos”, cujo alcance pedagógico, entretanto, é difícil de ser avaliado. A televisão, por exemplo, foi por muito tempo considerada por vários educadores empecilho ao aprendizado ou concorrente incômodo e difícil de ser vencido no processo de educação escolar. Apenas recentemente a escola tem iniciado uma aproximação mais realista com esses instrumentos de comunicação. Passar filmes para alunos nas escolas ou mandá-los assistir, em casa, a determinado programa televisivo tem-se tornado prática bastante usual. Mas cabe indagar que trabalho os professores têm efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usam-na como ilustração de um tema de aula? Trabalham com os alunos como se os filmes fossem “ressurreições históricas”, ou são apenas considerados e, portanto, analisados como veículos da ideologia dominante?

Se hoje podemos mais facilmente utilizar tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira muitas vezes precária, a questão que se torna mais premente é a reflexão sobre as formas pelas quais professores e alunos se têm apropriado desse instrumento de comunicação como material didático. Que métodos de leitura têm sido empregados na análise dessa produção feita para um público diverso e transformada em material de aprendizagem?

2.5. O CINEMA NO ENSINO E NA PRODUÇÃO HISTORIOGRÁFICA

É interessante destacar que, se as imagens cinematográficas demoraram a penetrar na escola e ainda o fazem de maneira ilustrativa, elas foram praticamente ignoradas por longo tempo pelos historiadores, ocupados em análises de documentos “mais nobres” – os textos escritos. O desprezo de muitos historiadores para com o cinema fez que este, conseqüentemente, não fosse tópico tratado nos cursos de graduação e de formação docente e favoreceu, nas aulas de História, uma prática de utilização desse recurso desvinculada de fundamentos metodológicos.

Os trabalhos de historiadores sobre a iconografia cinematográfica começaram em torno das décadas de 1960 e 1970, acompanhando os debates que, entre outros problemas, destacavam a importância da diversificação das fontes a ser utilizadas na pesquisa histórica, especialmente da história contemporânea. Entre os franceses, Marc Ferro e Pierre Sorlin foram os primeiros pesquisadores a dedicar-se às investigações sobre cinema e história. Ambos se detiveram, sobretudo, na natureza da imagem cinematográfica, reconhecendo a complexidade do objeto que buscavam analisar, e introduziram métodos para uma efetiva crítica de fontes audiovisuais. As análises que realizaram sobre filmes soviéticos e do período nazista (Ferro) e do neorrealismo italiano (Sorlin) evidenciaram que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, como acreditava Serrano em seu livro didático, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzida em determinado contexto histórico.

O método de análise de Ferro baseia-se em uma leitura em que se integra *o que é filme* – planos, temas – *ao que não é filme* – autor, produção, público, crítica, regime político. Para Sorlin, é preciso que o historiador vá além da análise conjuntural proposta por Ferro e se aproprie das análises dos semiólogos, especialmente Roland Barthes, identificando com maior precisão os signos construídos pelas técnicas do cinema e buscando especificar os mecanismos internos da própria expressão cinematográfica. Sorlin leva em conta o conjunto de elementos de um filme, incluindo sons, vozes, cantos, palavras, música instrumental, ruídos etc., destacando as diferenças entre a fotografia e o filme que encadeia várias fotografias. Por esse método, deve-se considerar a equipe de produção, e não meramente a intenção do diretor do filme, o qual dessa forma se associa a uma história das técnicas de comunicação; assim, a leitura do filme deve-se ater a cada elemento constitutivo da arte cinematográfica, às técnicas de sua produção, aos grupos sociais que interagem em sua elaboração, à política cultural, à sociedade que a produz e a consome, atentando para todas as variáveis sociais, culturais e ideológicas. Para esse pesquisador, afirma a historiadora Mônica Kornis, o “filme possui um texto visual – que merece, como o texto escrito, uma análise interna – e, como artefato cultural, possui sua própria história” (Kornis, 1992, p. 246), exigindo uma leitura externa como qualquer outro documento, por estar inserido em um contexto social.

Na década de 1980, os filmes passaram a ser utilizados com maior frequência como fonte para a história contemporânea, especialmente pela iniciativa de historiadores norte-americanos que, entre outras propostas, se empenharam na investigação sobre a história do cinema dos Estados Unidos e sobre sua portentosa indústria cinematográfica. Tais investigações têm contribuído para a integração da história de uma arte contemporânea às problemáticas econômicas, sociais, culturais, tecnológicas e estéticas.

Atualmente, com a contribuição de vários estudos interdisciplinares de antropólogos, linguistas, sociólogos e demais teóricos da comunicação, os historiadores podem dispor de uma metodologia mais abrangente para analisar tanto filmes de ficção como documentários ou filmes científicos. De forma geral, os estudiosos da área consideram três aspectos fundamentais para a análise de filmes:

- a) *os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação de atores;*
- b) *o contexto social e político de produção, incluindo a censura e a própria indústria do cinema;*
- c) *a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade, sexo, classe e universo de preocupações* (Kornis, 1992, p. 248).

2.6. PROPOSTAS PEDAGÓGICAS PARA O USO DE FILMES

Com base na proposta metodológica dos especialistas da área, podemos repensar um método de ensino adequado sobre o uso de filmes na escola. Fica

evidente que não existe um modelo simplificado para introduzir os alunos na análise crítica da imagem cinematográfica, mas pode-se destacar a impossibilidade de deter-se apenas na análise do conteúdo do filme. É preciso ir além.

Inicialmente é preciso muito cuidado na escolha. O primeiro passo é o professor conhecer as preferências dos alunos e identificar a experiência deles como espectadores. Ao adotar, por exemplo, um filme como *Danton, o processo da Revolução*, de Andrzej Wajda, para tratar do tema da Revolução Francesa com alunos que apreciam os filmes policiais violentos e agitados da tevê, esse recurso didático pode-se revelar uma escolha desastrosa. É preciso preparar os alunos para a leitura crítica de filmes, começando por uma reflexão sobre os próprios a que eles assistem. Como escolhem um filme para assistir ou quais os atraem? Preferem filmes que atinjam os sentidos e as emoções, para que não seja preciso nenhum trabalho intelectual? O que valorizam no filme: interpretação dos atores ou conteúdo? Esse conhecimento inicial é importante, para se introduzirem perguntas que levem os alunos a duvidar daquilo a que efetivamente estão assistindo e refletir sobre como captam as informações das imagens cinematográficas: em que consiste ser um espectador passivo? Por que não gostam de determinados filmes? Após lançar algumas dúvidas sobre o que os alunos “veem” no filme, cuja familiaridade impede que façam, muitas vezes, qualquer indagação sobre as imagens observadas, é importante levantar questões sobre o objeto a ser analisado, tais como: o que é um filme? Como é feito ou produzido? Quem trabalha nele, apenas os atores? Quanto custa fazer um filme? Por que a maioria dos que vemos no Brasil são norte-americanos? Só depois de lançar questões e discutir alguns aspectos que indicam a complexidade de um filme é que se podem introduzir “outros” filmes na sala de aula, abordando a temática desejável.

A análise pode seguir os procedimentos metodológicos propostos pelos especialistas, levando em conta a leitura interna do filme – conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenário, lugares, tempo em que decorre a história narrada etc. – assim como a leitura (em geral por intermédio de preenchimento de uma ficha técnica) da produção do filme – diretor, produtor, música, tipo de técnicos etc. Em seguida, vem a análise do contexto externo do filme: ano, país...

“Ver” um filme, do ponto de vista pedagógico, deve ainda conduzir a outra reflexão sobre um elemento técnico importante: o vídeo. A popularidade desse suporte técnico deve ser considerada (mesmo no caso dos atuais DVDs) em dois sentidos: por um lado, confere ao professor a possibilidade de controlar as cenas – pode-se voltar às mais importantes que mereçam discussões, podem-se restringir cenas etc.; por outro, pode ser produzido pelos próprios alunos, situação que possibilita a compreensão do processo de produção das imagens cinematográficas.

Algumas publicações sugerem métodos de análise de filmes nas escolas. Muitas delas indicam filmes que possam complementar os conteúdos das aulas. Uma proposta mais complexa foi apresentada por Carlos Vesentini. Para esse historiador, os filmes podem ser considerados como textos e, nessa condição,

podem sofrer recortes e ser apresentados não integralmente aos alunos, mas apenas as partes que mais interessam ao tema tratado. Esse recurso de criar “excertos cinematográficos” ou mesmo “dossiês cinematográficos” passa por um processo de “desmontagem do filme”. Segundo o autor:

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme (Vesentini, 1997, p. 165).

3. Música e História

A música tem-se tornado objeto de pesquisa de historiadores muito recentemente e sido utilizada como material didático com certa frequência nas aulas de História. Entre os “tipos” de música que atraem tanto pesquisadores brasileiros como professores, a “música popular” sobressai.

Segundo Marcos Napolitano, historiador especializado nessa área, a música popular emergiu do sistema musical ocidental tal como foi consagrado pela burguesia no início do século XIX, e a dicotomia “popular” e “erudito” nasceu mais em função das próprias tensões sociais e lutas culturais da sociedade burguesa do que por um desenvolvimento “natural” do gosto coletivo, em torno de formas musicais fixas.

Com base nessa caracterização, explica-se a predileção do público pela música popular, e é ela, sem dúvida, que tem mais condições de tornar-se importante fonte de informações históricas, de ser investigada no sentido de contribuir para maior compreensão da produção cultural da nossa sociedade.

3.1. MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Nas aulas de História, músicas têm sido utilizadas com frequência como recurso didático, assim como em aulas de Geografia e Língua Portuguesa, além de Educação Artística. Algumas publicações e relatórios de estagiários sobre práticas de ensino de professores da rede pública de São Paulo e outros locais apresentam experiências variadas e criativas com o uso da música como recurso significativo nas aulas de História.

Dentre os gêneros musicais mais utilizados, destaca-se a música popular, em suas variantes de samba, forró e música sertaneja. Os regimes políticos ditatoriais têm sido, segundo vários dos relatos, abordados por intermédio de músicas, como no caso de sambas na fase de Getúlio Vargas e da MPB no período militar. Este último período foi frequentemente estudado com o apoio de músicas engajadas ou músicas de protesto. Há relatos que mostram a contraposição entre músicas “alienadas” ou de caráter patriótico, que exaltavam a grandeza do País, e aquelas produzidas pelo grupo engajado da MPB, como Chico Buarque e Milton Nascimento, autores exemplares de canções originadas num contexto de repressão

política, incluindo prisões e exílios. Além dessa temática política, os relatos mostram a utilização da música para introduzir temas relacionados à vida dos trabalhadores ou a aspectos da vida cotidiana que expressam discriminações étnicas e de gênero.⁵⁰

A música popular tem sido a preferida dos professores pela sua característica indubitável de ser “a intérprete de dilemas nacionais e veículo de utopias sociais; canta o futebol, o amor, a dor, um cantinho e o violão” (Napolitano, 2002, p. 7).

Um gênero exemplar dessa preferência é o *rap*, que tem servido como referência para a produção de composições por parte dos próprios alunos das escolas, sobretudo das periferias dos grandes centros urbanos, conforme indicam relatos mais recentes dos estagiários.

O uso da música é importante por situar os jovens diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões.

Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação. Ouvir música é um prazer, um momento de diversão, de lazer, o qual, ao entrar na sala de aula, se transforma em uma ação intelectual. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música.

3.2. MÚSICA E HISTORIADORES

No processo de transformação da *música para ser ouvida* em *música para ser compreendida*, é importante acompanhar a produção historiográfica sobre a música e entender como os historiadores a *pensam*.

As pesquisas de historiadores sobre a música datam das décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Hobsbawm, um dos pioneiros sobre o tema, analisou o *jazz* norte-americano, destacando o contexto social no qual esse gênero se desenvolveu e espalhou-se pelo mundo ocidental.

A maioria dos historiadores iniciou suas pesquisas baseando-se em Theodor Adorno, um dos expoentes da Escola de Frankfurt, conhecido como o “pai dos estudos da música popular”. Os estudos de Adorno definiam a música popular como parte de uma engrenagem da indústria cultural responsável por produzir sujeitos passivos diante da difusão de uma estética promovida para o crescimento do consumismo alienado. Embora seus estudos tenham contribuído para uma crítica à comercialização da música popular, estudos posteriores superaram a concepção negativa dessa produção e buscaram estabelecer novas relações entre o consumidor, o produtor/divulgador e a música, enquanto expressão cultural e artística.

Os estudos sobre a música popular têm ultrapassado os princípios de Adorno e têm-se inserido em uma história cultural que por vezes se sustenta na teoria das “subculturas” e, mais recentemente, na da “cena musical”, que corresponde a

um espaço cultural no qual um leque de práticas musicais coexistem, interagem umas com as outras dentro de uma variedade de processos de diferenciação, de acordo com uma ampla variedade de trajetórias e interinfluências (Negus, 1999, p. 22).

No Brasil, a música popular tem sido objeto de estudos históricos preferencialmente em períodos mais recentes, pouco se pesquisando sobre outras épocas. Como veículo de tensões sociais, foi analisada por Arnaldo Contier em *Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto*. A música no contexto da indústria cultural ou fonográfica foi tema das pesquisas de Marcos Napolitano (*Seguindo a canção: engajamento político e indústria cultural na MPB – 1959/1969*) e de Rita Morelli (*Indústria fonográfica: uma abordagem antropológica*).⁵¹

Para o ensino, tais produções são relevantes pelo conteúdo que apresentam e analisam, sendo importante que o professor conheça a história da música, se possível, especialmente a história da música no Brasil.⁵²

A contribuição dos historiadores também é significativa em virtude do método de análise dessa documentação, a qual possui uma linguagem específica, associando vários componentes e diferentes sujeitos, a saber: autor, intérprete, músicos, gravadores, produtores e técnicos, além de consumidores. Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra.

Em livros didáticos encontram-se, não raro, letras de músicas populares como atividades que sugerem apenas uma leitura do texto, ou seja, da letra, analisada como uma manifestação de setores sociais populares e, portanto, vinculada a determinado contexto histórico. Embora essas atividades sejam importantes, há outras possibilidades de usar a linguagem musical, com abordagens que levem em conta outros momentos históricos e outras culturas. As populações indígenas, por exemplo, pensam a música sempre associada à dança e como uma atividade grupal, jamais ouvindo música individualmente. O isolamento para ouvir música, a separação entre música e dança são concepções da cultura ocidental, urbana e industrial.

Para uma reflexão que permita ao aluno estabelecer relações entre música e indústria cultural ou entender essa produção como mercadoria inserida na lógica de consumo capitalista, é interessante situar o aluno diante de outras formas de “ouvir música”, remetê-lo a outros tempos.

Uma música atual é posta para ser ouvida na classe e, após indagações sobre tema, ritmo e interpretação, chama-se a atenção para os instrumentos musicais e para as técnicas de gravação: CDs, gravador. Pode-se fazer perguntas aos alunos sobre as formas habituais de ouvir música em casa, em festas, em *shows* etc. É um primeiro passo para que eles passem a *pensar sobre a música*. Após essa primeira reflexão, indagar sobre como seria ouvir música em uma sociedade sem as modernas técnicas eletrônicas. Com base nas hipóteses dos alunos, o papel do professor é fornecer outros documentos, para que possam responder à questão ou confirmar suas hipóteses.

A reprodução da gravura do século XIX de Jean Debret, *Marimba. O passeio*

de domingo à tarde, é exemplo de como fornecer indícios para refletir e ter informações sobre a música em outros tempos e espaços.⁵³



Sugestões de atividades

1) Análise de texto

Através da imagem: fotografia e imagem

“Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. Um indício, um fantasma, talvez uma ilusão que, em certo momento da história, deixou sua marca registrada, numa superfície sensível, da mesma forma que as marcas do sol no corpo bronzeado. Num determinado momento o sol existiu sobre aquela pele, num determinado momento um certo aquilo existiu diante da objetiva fotográfica, diante do olhar do fotógrafo, e isto é impossível negar.

Discute-se a possibilidade do mentir da imagem fotográfica. A revolução digital provocada pelos avanços da informática torna cada vez maior esta possibilidade. Permitindo até que os mortos ressurjam para tomar mais um chope, tal qual a publicidade já mostrou. Não importa se a imagem mente; o importante é saber por que mentiu e como mentiu. O desenvolvimento dos recursos tecnológicos demandará do historiador uma nova crítica que envolva o conhecimento das tecnologias feitas para mentir.

Toda imagem é histórica. O marco de sua produção e o momento da sua execução estão decalcados nas superfícies da foto, do quadro, da escultura, da fachada do edifício. A história embrenha as imagens, nas opções realizadas por

quem escolhe uma expressão e um conteúdo, compondo através de signos de natureza não verbal, objetos de civilização, significados de cultura.

O estudo do seu método, como bem ensinou Panofsky no seu método iconológico.”

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história – interfaces. *Tempo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996.

Baseando-se no texto, realizar debates sobre:

a) a posição da autora em relação aos métodos de análise das imagens tecnológicas;

b) os diferentes tipos de imagem que podem ser utilizados no ensino de História.

2) Análise comparada de fotografia e aquarela⁵⁴



As imagens foram selecionadas com o objetivo de introduzir a problemática de estudo: “Os usos da água pela sociedade em tempos diferentes”.

Pela observação das imagens, iniciar a análise interna:

a) Do conteúdo e da forma;

- descrição da cena, dos personagens e dos objetivos mais significativos;
- identificação do conteúdo das imagens e informações históricas;
- identificação dos dois momentos em que as cenas ocorrem;
- identificação das diferenças entre técnicas de produção das imagens.

b) Análise externa:

- identificação da autoria das imagens;
- por que e para quem foram feitas.

Com base nos dados provenientes da análise interna e externa das imagens, levantar os problemas de abastecimento de água nos dois diferentes momentos, situando o contexto histórico de cada um (consulta à bibliografia):

- o que eram os chafarizes e como eram resolvidos os problemas de água e esgoto;
- como e quando surgiu a água encanada;
- o pagamento da água (água como mercadoria) e o papel do Estado;
- o papel dos escravos no fornecimento de água;
- o papel da vigilância policial no chafariz e conflitos nesse espaço (os chafarizes eram locais que os escravos aproveitavam para estabelecer relações sociais diversas – namoro, conversas entre amigos etc. – e onde muitas vezes, de acordo com a documentação da época, organizavam fugas, o que explica a presença dos guardas).

3) Sons e imagens da escravidão: uma proposta de trabalho

A proposta de trabalho de História aqui apresentada trata do tema da escravidão no Brasil e utiliza a música como documento fundamental. Entretanto, a finalidade principal da apresentação dessa proposta de trabalho é mostrar a concretização de um projeto com fundamentos teóricos da História e da aprendizagem. A utilização da linguagem musical, embora essencial, conforme afirmam os estagiários, não foi exclusiva. Diferentes imagens completaram e integraram as aulas, transformando o projeto em importante prática de ensino que merece ser compartilhada por todos os que acreditam nas contribuições que a História pode oferecer na formação intelectual de nossos alunos. Ele é exemplar também como um trabalho comprometido com as questões de discriminação e preconceitos presentes em nossa sociedade nos dias atuais.

O projeto Sons e Imagens da Escravidão: Linguagens não Escritas na Sala de Aula foi realizado por alunos estagiários do curso de Metodologia do Ensino de

História da FE/USP, em 1998. Desenvolvido com alunos da sexta série da Escola de Aplicação da USP, integrava a proposta do curso de Metodologia do Ensino de História sobre a produção de materiais didáticos para o ensino da disciplina.⁵⁵

O grupo de estagiários preparou as aulas de acordo com o planejamento da escola, com base no eixo temático do terceiro ciclo, “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”. O tema desenvolvido pelo professor no segundo semestre, a escravidão no Brasil, direcionou o trabalho do projeto.

Um dos tópicos ressaltados do tema foi a convivência entre as culturas negra e branca e as formas de resistência dos escravos para manter suas tradições. Esse conteúdo foi organizado em torno da questão da dominação e da resistência, partindo do universo cultural para pensar também as relações sociais, de trabalho e de poder.

Os objetivos da utilização da linguagem musical foram vários. Em relação ao tema de estudo histórico, a escravidão no Brasil colonial e na época do Império, o objetivo maior foi fornecer subsídios para a percepção das formas de resistência negra expressas nas manifestações culturais. *“A música”, no dizer dos estagiários, “era uma das maneiras, seja nas festas, nos cultos religiosos, nos cantos de trabalho ou encontros de outra natureza, de os escravos construírem uma identidade não necessariamente excludente, mas que assimilava os códigos culturais do meio em que viviam sem perder a força intrínseca de sua cultura”.*

No que se refere às especificidades da linguagem musical, o objetivo central era criar métodos para que a música fosse interpretada como documento, como ferramenta que permitisse melhor compreensão da relação entre sociedade e cultura. A música como documento deveria, então, ser analisada mediante a integração do *ritmo*, do *acompanhamento*, da *velocidade*, da *tonalidade*, da *melodia* e da *estrutura à letra* da música, elemento este mais usual nas aulas e normalmente analisado separadamente.

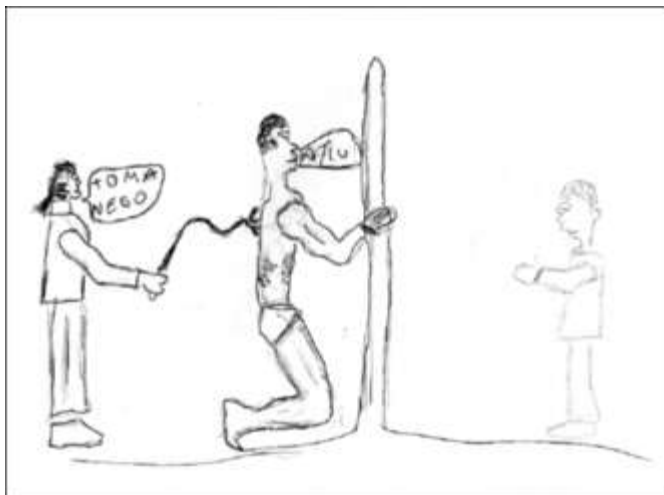
As músicas selecionadas foram dois “Cantos de trabalho dos escravos de Minas Gerais”. Os dois cantos de trabalho estão no disco *Canto de escravos*, interpretado por Geraldo Filme, Clementina de Jesus e Doca, obra cuja fonte é a coleta de Aires da Mata Machado Filho realizada em 1928, em São João da Chapada, junto a anciãos que traziam a memória da escravidão.

Além das músicas, os estagiários recorreram às imagens para discutir o conceito de escravidão: *“Inspirados na diferenciação entre imagens canônicas e não canônicas, o conceito de escravidão seria discutido através das imagens que revelariam as situações em que o escravo vivia, dentre as quais as de sofrimento, trabalho e maus-tratos (canônicas), mas também as de liberdade, festejos e fuga (que raramente aparecem nos livros didáticos)”.* A utilização das imagens no projeto assumiu um papel relevante, por serem diferentes em sua origem e pela opção por um trabalho didático participativo no momento das discussões, tendo basicamente as imagens como suporte informativo.

Um primeiro grupo de imagens foi de “desenhos livres” feitos pelos próprios alunos da escola sobre o tema da escravidão. Os desenhos foram pedidos, com uma semana de antecedência, como uma “lição de casa”. A finalidade era

identificar as primeiras representações (representações sociais) dos alunos sobre o tema de estudo.

A maior parte dos desenhos correspondeu às expectativas dos estagiários: imagens reproduzidas de livros didáticos, prevalecendo cenas de tráfico de escravos, de trabalho na lavoura e nas minas, de castigos físicos.⁵⁶



O segundo grupo de imagens era proveniente de vários livros didáticos postos à disposição para os alunos observarem.

Um terceiro grupo, selecionado com o objetivo de contrapor essas imagens “canônicas”, consistia em onze imagens de cenas do cotidiano do escravo, como festas religiosas, capoeira, batuque e comércio nas cidades. As gravuras foram organizadas e apresentadas aos alunos sem legendas, constando apenas os nomes dos pintores e as datas, para que os alunos pudessem explorar ao máximo a leitura e interpretar as imagens sem a interferência e o direcionamento dos títulos e legendas.

O trabalho com as imagens foi feito em grupo, e todos os alunos receberam um roteiro de análise. Foram distribuídos inicialmente os desenhos dos alunos e, em seguida, cada grupo recebeu um livro didático para a seleção de duas figuras para análise. As respostas dos alunos foram sintetizadas na lousa, e o objetivo era perceberem como os seus desenhos e as imagens dos livros retratavam da mesma forma a escravidão e a população negra.

Roteiro de análise das imagens sobre a escravidão negra no Brasil

Desenhos dos alunos

- 1) Que cenas mais aparecem nos desenhos?
- 2) Descreva como o negro é retratado na maioria dos desenhos. Aponte no mínimo três características.
- 3) Identifique e anote os nomes dos autores das imagens que você mais

gostou.

4) A partir dos nomes você consegue imaginar qual a nacionalidade dos autores? Levante pelo menos uma hipótese.

5) Que cenas mais aparecem nestas imagens?

6) Descreva como o negro é retratado na maioria das imagens. Aponte no mínimo três características.

7) Há semelhanças entre os desenhos feitos pelos alunos e as imagens dos livros? Descreva-as.

8) O que mais lhe chamou atenção nestas imagens?

Outras imagens

9) Quais cenas são retratadas?

10) Como os negros aparecem?

11) Identifique e anote os nomes dos autores destas imagens.

12) Compare com os desenhos e as imagens dos livros e anote as diferenças e semelhanças.

Na aula seguinte, foram analisadas as imagens “não canônicas” por meio de um jogo, que resultou na enumeração de situações ou coisas que mais haviam chamado a atenção na observação dos quadros.

O resultado dessa atividade também foi registrado na lousa, e os alunos compararam os três grupos de imagens, com a apresentação dos nomes dos autores das gravuras. Além das diferenças quanto às situações dos escravos (no trabalho, vítimas de violência e em festas), os alunos perceberam que todas as imagens, embora representassem cenas diferentes, expressavam a visão do branco europeu sobre o negro.

Os autores das gravuras foram estrangeiros que por razões diversas viajavam por várias regiões brasileiras e registravam cenas diversas do cotidiano. Foram eles Carlos Julião (Turim, 1740?-1811), Jean-Baptiste Debret (Paris, 1768-1848) e Johann Moritz Rugendas (Ausburg, 1802-1858).

Após a análise do roteiro, os estagiários levantaram as seguintes questões:

Por que, na maioria dos casos, o negro escravo aparece apenas sofrendo, apanhando, sendo explorado?

Este tipo de ideia não poderia estar sugerindo uma posição de total submissão dos escravos?

O negro escravo só apanhava e trabalhava?

As respostas dos alunos afirmavam “que os negros, apesar de sofrerem duras penas e serem vítimas de uma espoliação total, encontravam, em seu cotidiano, brechas para a manifestação de sua cultura...”; ou ainda afirmavam: “não eram simples objeto de trabalho, sem vida, sem anseios ou vontades.”

Na sequência do trabalho, os estagiários continuaram a incentivar a reflexão dos alunos sobre as condições de vida dos escravos:

Se o escravo não tinha acesso à escrita, à pintura ou outras formas de expressão na sociedade dos brancos, como poderia estar registrando a sua cultura e sua visão de mundo?

Será que hoje podemos saber como foi a escravidão a partir da ótica do negro? Como? Como hoje podemos ter acesso à visão do escravo negro sobre o seu cotidiano?

Nas duas classes não foi preciso muito esforço para se chegar às respostas esperadas. Os alunos logo apontaram diferentes formas de manifestação cultural, como religião, alimentação, vestuário, danças, capoeira e outros. A nós coube apenas esclarecer como estas são formas de transmissão oral da cultura, características de sociedade sem ou com acesso restrito à escrita. Finalmente o eixo para a atividade com as músicas estava feito.

O passo seguinte foi expor aos alunos que a próxima atividade seria trabalhar com uma dessas formas de transmissão oral da cultura: a música, especificamente, músicas dos próprios escravos.

A apresentação das músicas também obedeceu a um plano sistemático. Inicialmente os alunos apenas “ouviram” as músicas. Primeiro ouviram *Muriquinho piquinino*, por ser mais agitada e descontraída: “

A reação das crianças foi evidente, logo todos começaram a acompanhar com os corpos e a batucar nas carteiras, juntamente com os risos (...) a maioria percebeu que o tema era a fuga para o quilombo. Elementos como o ritmo rápido, batuque e coro só se tornaram mais evidentes quando comparados com o canto seguinte.”

A apresentação da segunda canção teve efeitos diferentes:

No início a mesma euforia tomou conta da classe, mas logo os alunos perceberam o andamento lento da música e puseram-se a escutar silenciosamente. A distinção entre os dois cantos é latente e os alunos não relutaram em descrever o teor melancólico, triste e ausência do batuque e repetição das palavras. Neste caso foram identificados os seguintes termos: quero me acabá, vinte dias e sumidô, além de lambá, termo que haviam compreendido na escuta, mas não entenderam o significado.

A etapa seguinte foi a entrega das letras e do vocabulário. Novamente foram apresentadas as canções, e, logo em seguida, teve início o debate com a classe para o esclarecimento das dúvidas e para a interpretação das canções.



Para uma interpretação histórica, os estagiários perguntaram à classe o porquê da utilização de termos africanos (bantos) nos cantos. Os alunos levantaram hipóteses, mas rapidamente perceberam que *“ao cantar de uma forma incompreensível para os senhores, os escravos constituíam um espaço de resistência e de organização paralela ao poder do branco”*.

Para completar a interpretação, incentivamos os alunos a pensarem a relação entre as letras e os elementos musicais (ritmo, acompanhamento, etc). O resultado foi muito positivo, os alunos conseguiram perceber como a primeira canção, por falar de fuga, é alegre, mais agitada, com acompanhamento de instrumentos e cantada coletivamente; enquanto que a segunda, por ser um lamento, expressar tristeza e sofrimento, é lenta, sem instrumentos e cantada apenas por uma pessoa. Foi possível discutir o porquê das frases serem curtas: os alunos chegaram à conclusão da facilidade da memorização...

Finalizada a fase de percepção musical, tentamos fechar a aula retomando alguns pontos essenciais das aulas anteriores e estabelecer a relação entre as imagens e as músicas.

Nas conclusões, o relatório dos estagiários indica alguns dos problemas identificados, mas, pelos debates finais e pela elaboração, por parte dos alunos, de um pequeno texto final de avaliação das aulas, o trabalho mostra qualidades inquestionáveis:

Em termos gerais, nosso grande êxito foi deixar claro como as imagens são a representação do branco sobre o negro e a música traz a visão do negro sobre ele próprio.

(...) Sintetizando o trabalho, para reforçar aqui a diretriz contida na proposta deste projeto que era a de tornar compreensível aos alunos a diferença do escravo enquanto propriedade e enquanto ser humano, sujeito da história, e como isso pode ser percebido nas músicas. Portanto, significou na prática discutir com os alunos (sempre lembrando que o processo era o

de tirar as informações a partir da percepção deles, evitando informações e conclusões prontas) que escravos submetidos à dominação branca não representavam somente uma força de trabalho, mas também se revoltavam contra isso, de uma forma ou de outra. Além disso, tinham poder dentro do próprio processo de produção: os senhores tinham de permitir os cantos e o ritmo de trabalho dos escravos e, nesse ponto, conseguimos cumprir nossos objetivos.

As palavras finais desse grupo de estagiários, creio que atualmente professores de História, revelam como ousaram desafiar e investir na utilização das diferentes linguagens, pesquisando e fazendo os alunos pesquisarem. Os resultados têm sido sempre um prazer, mesmo sem atingir todos os objetivos iniciais, muitas vezes utópicos. Mas é preciso a utopia para trabalhar como educador!

Bibliografia

Museu e ensino de História

ALMEIDA, Adriana M.; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BLANCO, Ângela García. *Didáctica del museo: el descubrimiento de los objectos*. Madrid: Ediciones de La Torre, 1994.

CHAGAS, M. S. *Museu: coisa velha, coisa antiga*. Rio de Janeiro: UNI-Rio, 1987.

HIRATA, Elaine Veloso. Relato das experiências educacionais do MAE: 1981-1982. *Dédalo*, São Paulo, n. 24, p. 11-20, 1985.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: ENCICLOPÉDIA EINAUDI. Porto: Imprensa Nacional: Casa da Moeda, 1984. v. 1. (Memória e História.)

MENESES, Ulpiano B. de A. Museus históricos: da celebração à consciência histórica: para que serve um museu histórico? O salão nobre do Museu Paulista e o teatro da História. In: _____. *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista/USP, 1992.

Fotografia e história

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARNEIRO, M. Luiza Tucci. Revolução de 30: um estudo através da imagem. In: PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, 1., 1988, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FE/USP, 1988.

FABRIS, Annateresa (Org.). *Fotografia: usos e funções no século XIX*. São Paulo: Edusp, 1991.

KOSSOY, Boris. *Fotografia e história*. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê, 2000.

LEITE, Miriam Moreira. A imagem através da palavra. In: _____. *Retratos de família: leitura da fotografia histórica*. São Paulo: Edusp, 1993.

MACHADO, Arlindo. *A ilusão especular: introdução à fotografia*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história – interfaces*. *Tempo*, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 73-98, dez. 1996.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PANOFISKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1991.

Cinema e história

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KORNIS, Mônica A. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos históricos: teoria e História*. Rio de Janeiro: FGV, n. 10, p. 246-247, 1992.

MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema educativo: uma abordagem histórica. *Comunicação & Educação*, n. 4, p. 13-29, set./dez., 1995.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

POIRIER, Brigitte (Org.). *Texte filmique et apprentissage em Histoire*. Paris: INRP, 1993.

SALIBA, Elias T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica. In: FALCÃO, Antônio Rebouças; BRUZZO, Cristina (Org.). *Coletânea lições com o cinema*. São Paulo: FDE, 1993. 1. v.

_____. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *O saber histórico na sala de aula* (Org.). São Paulo: Contexto, 1997.

SOARES, Mariza de Carvalho; FERREIRA, Jorge (Org.). *A História vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema*. Paris: Editions Aubier Montaigne, 1977.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

Música e História

ABRAHÃO JÚNIOR, Weber. Música e ensino de História: isso dá samba? *Cadernos de História*, Uberlândia: Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História do Depto. de Ciências Sociais da UFU, jun/dez, 1990.

CONTIER, Arnaldo. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 18, n. 35, p. 13-52, 1998.

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca ao Brasil*. São Paulo: São Paulo: Edusp; Belo Horizonte: Itatiaia, 1989. v. 7.

FIUZA, Alexandre Felipe. A canção popular e a ditadura militar. In: CERRI, Luiz Fernando (Org.). *O ensino de História e a ditadura militar*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto *et al.* *Sons e imagens da escravidão: linguagens não escritas na sala de aula*. 1998. Relatório (Projeto de Prática de Ensino de História II) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo. Mimeografado.

MORAES, José Geraldo. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-222, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *História & música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

NEGUS, Keith. *Popular Music in Theory: an Introduction*. Cambridge: Polity Press, 1999.

TINHORÃO, José Ramos. *Os sons dos negros no Brasil*. São Paulo: Ática, 1988.

WEBER, Max. *Fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995.

Pranchas Coloridas



Marimba. O passeio de domingo a tarde de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), gravura de 1826.



Rugendas, *Chafariz no Rio de Janeiro*, século XIX.



Soldado da Cavalaria escoltando um tonel de água destinado ao fornecimento da caserna. A carroça é conduzida por um militar condenado a trabalhos forçados. Jean-Baptiste Debret (1768-1848), gravura de 1826.



Desenho de aluno de 6ª série da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, 1998.



Cortejo da rainha negra na festa de Reis, de Carlos Julião. Gravura da segunda metade do século XVIII.



Negro trovador. Jean-Baptiste Debret (1768-1848), gravura de 1826.



Jogo da capoeira, de Johann Moritz Rugendas, gravura do século XIX.



Circe Maria Fernandes Bittencourt nasceu em Ribeirão Preto no dia 15 de agosto de 1945. Mudou ainda criança para São Paulo, onde estudou desde o primário até o curso clássico no Colégio São José. Fez seus estudos superiores no Departamento de História da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, onde se formou em 1967. Foi professora de História na rede pública e privada durante dezoito anos. Fez estudos de pós-graduação no mesmo departamento, tornando-se mestre e doutora em História Social em 1988 e 1993. Trabalhou como professora de Prática de Ensino de História na Faculdade de Educação da USP de 1985 a 1999. Tem participado de cursos de formação de professores da rede pública e tem-se dedicado também à formação de professores indígenas. No campo de pesquisa e ensino, atua como professora de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, com cursos de História dos Currículos e História das Disciplinas Escolares. Preocupada com a preservação de documentação da história da educação escolar, faz parte da coordenação do Centro de Memória da Educação da FE/USP. Desenvolve pesquisas, orienta dissertações e teses e tem produzido publicações sobre ensino e aprendizagem de História e sobre a história do livro didático brasileiro.

- 1 Entendem-se por ciências eruditas ou de referência aquelas produzidas e ensinadas em centros universitários, originárias de pesquisas com rigor metodológico científico.
- 2 Entre as pesquisas sobre a história do ensino de História, citamos algumas que já foram publicadas: BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas – 1917-1930*; CORDEIRO, Jaime F. *A História no centro do debate: as propostas de renovação do ensino de História nas décadas de setenta e oitenta*; GASPARELLO, Arlette Medeiros. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação na escola secundária brasileira* (cf. Bibliografia no fim do capítulo); MARTINS, Maria do Carmo. *A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares: quem legitima esses saberes?*; FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da História ensinada*.
- 3 Representação de heróis-mártires, *Pequena história do Brasil*, de J. M. de Lacerda 1911, p. 34.
- 4 Método do catecismo no livro *Pequena história do Brasil* de J. M. de Lacerda 1942, p. 91.
- 5 Exemplo de um resumo do livro *Lições de História do Brasil*, de Joaquim Manuel de Macedo, p. 88-89. Rio de Janeiro: B.L. Garnier, 1884.
- 6 EXTRATO DE CONTRATO N. 17/2017 - UASG 150002 - N. Processo: 23000050898201638. DISPENSA n. 7/2017. Contratante: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CNPJ Contratado: 62145750000109. Contratado: FUNDAÇÃO CARLOS ALBERTO VANZOLINI – Objeto: Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamento Legal: Lei n. 8.666/1993 e alterações. Vigência: 22/03/2017 a 22/03/2019. Valor Total: R \$18.923.297,00. Fonte: 112000000 – 2017NE800324. Data de Assinatura: 22/03/2017. (Sicon – 22/03/2017) 150002-00001-2017NE800001.
- 7 Muitas críticas sobre currículo avaliado têm sido feitas por pesquisadores, sendo importante consultar, entre outros, o *blog* do professor da Unicamp, Luiz Carlos Freitas.
- 8 Comenius (1592-1670): professor e escritor da região central da Europa, de família protestante, autor da *Didactica Magna*, obra considerada central sobre concepções e métodos educacionais modernos.
- 9 Em relação aos debates sobre a “Escola Sem Partido” pode-se consultar o artigo Proibido educar? publicado na *Revista de História* (jun. 2016), além dos vídeos de encontros promovidos por várias instituições acadêmicas e associações de educadores e historiadores, entre os quais “A Escola Democrática versus Escola sem Partido”, realizado em 2016 pela Anpuh/Brasil e Anpuh/SP na Pontifícia Universidade de São Paulo (PUC-SP). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j12NSIX-KOg>>. Acesso em: 8 de novembro de 2017.
- 10 Sobre a concepção de professor como intelectual, consultar o artigo “O professor primário português como intelectual: eu ensino, logo existo”, de Carlota Boto (p. 22).
- 11 Jonathan Crary, professor e historiador de Arte Moderna e Teoria da Universidade de Columbia, em Nova York. No livro *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*, ele utiliza “24/7” por esta ser uma expressão muito popular em inglês para dizer “estar sempre ligado”, com pessoas trabalhando ou funcionando sem parar por 24 horas por dia, sete dias por semana.
- 12 A noção de tempo histórico é analisada com maior profundidade no Capítulo II, da 2ª Parte.
- 13 Trata-se da dissertação de mestrado da referida autora, intitulada: *Currículo e Exame Nacional do Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares* (PUC-SP, 2013).
- 14 Sobre a implementação da história dos povos indígenas e história dos afrodescendentes consultar as pesquisas de Marcia Guerra Pereira *História da África: uma disciplina em construção*. 245 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.; e de Osvaldo Mariotto Cerezer. *Diretrizes curriculares para o ensino de História e cultura brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores iniciantes*. 327 f. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.; e Aline de Alcântara Valentini. *História e cultura indígenas: constituição, estrutura e funcionamento de novas disciplinas acadêmicas a partir da Lei n. 11.645/2008*. 279 f. 2016. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- 15 Estas são algumas das constatações da pesquisa realizada no ano de 2009 em escolas da região metropolitana de Belo Horizonte (MG).
- 16 Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCNs-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: ago. 2017.
- 17 Entrevista transcrita no artigo de Martinez, Glenabah. “Em minhas aulas de História, eles sempre distorcem as coisas da maneira oposta: a oposição da juventude indígena à dominação cultural em uma escola urbana”. In: APPLE, Michael; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com as*

palavras os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 139-140.

18 Conteúdos significativos vinculam-se a um critério de seleção baseado, direta ou indiretamente, nos problemas do aluno e da sua vida, em sua condição social e cultural.

19 Cf. acerca deste problema o artigo “Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História”, em Saber histórico na sala de aula (São Paulo: Contexto, 1997), de Circe M. Fernandes Bittencourt, organizadora da obra e autora do artigo.

20 Consultar a importante obra desta tendência historiográfica que consegue efetivamente estabelecer a união entre a macro e a micro-história, “já que é impossível compreender uma sem a outra”: *Coroa de glória, lágrimas de sangue: a rebelião dos escravos de Demerara em 1823*, de autoria da historiadora Emília Viotti da Costa. Este livro, escrito em inglês originariamente pela autora no período em que foi professora da Universidade de Yale (EUA), foi traduzido para o português, por Anna Olga de Barros Barreto e editado pela Editora Companhia das Letras, São Paulo em 1998.

21 O conceito de região tem sido revisto pelos geógrafos, que ultrapassaram o entendimento de “região natural”, composta de um conjunto de elementos naturais homogêneos na hidrografia, vegetação, clima, relevo, para chegar a uma concepção mais voltada para a forma pelas quais os homens organizam o espaço, tornando-o particular dentro de uma organização econômica e social mais ampla. Esse conceito de região permite o trabalho do historiador, ao dedicar-se à constituição histórica regional em um processo de mudança e transformação. É possível entender a região como construção histórica, e não apenas como divisões regionais administrativas.

22 O Mercado Comum do Sul – Mercosul –, criado pelo Tratado de Assunção, assinado pelos governos da Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai em 26 de março de 1991, constitui um espaço regional em que se desenvolve um processo de integração econômica, cultural e política. Aos quatro países signatários do tratado original, mais dois países se juntaram na categoria de países “associados”: Chile e Bolívia.

23 Dentre as várias obras sobre essa temática, destacam-se *A morte é uma festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*, de João José dos Reis (São Paulo: Cia. das Letras, 1991) e *O diabo e a Terra de Santa Cruz, o inferno Atlântico: demonologia e colonização – séculos XVI-XVII*, de Laura de Mello e Souza (São Paulo: Cia. das Letras, 1986).

24 A importância da história regional como tema de estudo escolar e universitário foi analisada na tese de doutorado de Rocha, Raimundo Nonato de Araújo da. *Identidade e ensino de história: um estudo em escolas do Rio Grande do Norte*. Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

25 Na obra *Noção do tempo na criança*, Jean Piaget afirma que tempo não pode ser considerado um conceito porque não é possível defini-lo e está sempre em mutação, existindo muitas variáveis para entendê-lo em toda a sua dimensão: tempo físico, psicológico, biológico, vivido, histórico. Por essa razão, Piaget considera que o tempo é uma noção, e não um conceito.

26 Para saber mais sobre o método dialógico, cf. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*, de Paulo Freire e Ira Shor (cf. bibliografia no fim do capítulo), especialmente o capítulo IV: “O que é ‘Metodo dialógico’ de ensino? O que é uma ‘pedagogia situada’ e o *empowerment*?”

27 O trabalho do professor Rui Alves Grilo foi objeto da pesquisa que realizou no curso de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, onde defendeu, em 1997, a dissertação de mestrado *Periferia: entre a linha e a represa – lutas e alegrias da população*.

28 Os vídeos foram realizados por uma equipe de pesquisadores, incluindo alunos estagiários do curso de Prática de Ensino de História e os do curso de Geografia, e por técnicos da seção audiovisual da Faculdade de Educação da USP, sob a coordenação do professor Marcelo Tassara, da Escola de Comunicação e Artes da USP.

29 Sobre a prática interdisciplinar com o ensino de Química consultar a obra de LUTFI, Mansur. *Os ferrados e os cromados: produção social e apropriação privada do conhecimento químico*. Ijuí: Editora Unijuí, 1992.

30 Eulina P. Lutfi, Estudo do meio e outras saídas para o curso noturno, p. 53

31 Para o caso da formação de professores em cursos de Prática de Ensino, cf. o artigo de Nídia Pontuschka et al.: “Estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino” (cf. Bibliografia no fim do capítulo).

32 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao tratar dos conhecimentos históricos no documento “Ciências humanas e suas tecnologias”, inclui os problemas dos compromissos educacionais ligados ao patrimônio cultural: o direito à memória faz parte da cidadania cultural e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do patrimônio cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os nos “lugares da memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser

preservado e relembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.

33 Pela Constituição brasileira de 1988, no artigo 216, Seção II, constitui “patrimônio cultural brasileiro bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer, viver;

III - as criações científicas, artísticas, tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.

34 Uma sugestão de leitura sobre a produção de materiais didáticos pelos alunos é *Nascimento de uma pedagogia popular*, escrito por Élie Freinet, esposa do pedagogo francês Celestin Freinet, em que são relatadas várias práticas do denominado *Método Freinet* (cf. bibliografia no fim do capítulo).

35 Consultar bibliografia no final do capítulo sobre a problemática do racismo em livros didáticos.

36 O Decreto 9.154 de 1/8/1985 criou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que, entre outras medidas, estabeleceu o fluxo regular de recursos para a aquisição e distribuição de livros didáticos em todo o País.

37 Cf. o artigo “História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil”, de Kazumi Munakata, sobre as mudanças e as tendências historiográficas dos livros de História nos últimos anos (cf. Bibliografia no fim do capítulo).

38 Capa da 2ª edição impressa em 1942

39 Edição de 1993.

40 O levantamento fez parte do projeto Ditadura Militar, Luta Armada e Resistência nos Livros Didáticos, realizado em 1997 por alunos estagiários do curso de Prática de Ensino de História da FE/ USP. Além de jornais, os professores recorriam ao uso de filmes (80,6%) e música (77,4%) para o estudo da época do regime militar.

41 SCORZA, Manuel. *Bom dia para os defuntos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1984. Manuel Scorza, um índio que viveu na região em que a trama ocorre, foi escritor comprometido com a forma de expressar essa cultura, diferentemente dos escritores seguidores dos padrões europeus.

42 Cf. o artigo “História e dialogismo”, de Antonia Terra, publicado no livro *O saber histórico na sala de aula* (cf. Bibliografia). Nesse artigo, a autora expõe a importância dos conceitos de temporalidades para o domínio de uma obra artística e do diálogo permanente entre o autor da obra e seu momento histórico com os leitores de outras épocas, como no caso dos alunos das nossas escolas.

43 Cf. o artigo “Por que visitar museus”, incluso na Bibliografia no fim do capítulo.

44 Para melhor acompanhamento das atividades dos museus históricos, cf. CHAGAS, M. S. *Museu: coisa velha, coisa antiga*. Rio de Janeiro: UNI-Rio, 1987.

45 Cf. Bibliografia no fim do capítulo.

46 Demolição do Morro do Castelo (sítio de fundação da cidade) pelo prefeito Pereira Passos em 1922.

47 Cristo Redentor e Pão de Açúcar. Cartão-postal da cidade do Rio de Janeiro, foto de 2005.

48 Cf. o artigo de M. Luiza Tucci Carneiro “Revolução de 30: um estudo através da imagem”, nos *Anais do I Encontro Perspectivas do Ensino de História* (cf. Bibliografia).

49 SERRANO, J. *Epítome de História Universal*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1912 (grifos do autor).

50 A utilização da música no ensino de História aparece em publicações iniciadas na década de 1980. Posteriormente, na década de 1990, podem-se consultar as publicações dos cadernos de laboratórios de ensino de História, como o artigo de Weber Abrahão Júnior “Música e ensino de História: isso dá samba?” (cf. Bibliografia no fim do capítulo).

51 Sobre a produção historiográfica da música e sua importância como fonte documental, cf. também: MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-222, 2000.

52 De Marcos Napolitano, pode-se consultar o capítulo “Música e história do Brasil” em sua obra *História & música* (Belo Horizonte: Autêntica, 2002).

53 *Marimba. O passeio de domingo a tarde* de Jean-Baptiste Debret (1768-1848), gravura de 1826.

54 Acima, gravura de Rugendas, *Chafariz no Rio de Janeiro*, séc. XIX. Ao lado, foto de uma dona de casa fazendo uso de água encanada na cozinha de sua casa na cidade de São Caetano do Sul, área metropolitana de São Paulo, 2005.

55 O projeto foi elaborado por Débora Regina Pupo, Elen Cristina de Moura e Renato de Sousa Porto Gilioli, com a supervisão do professor da Escola de Aplicação Vanderlei Pinheiro Bispo.

56 Desenho de aluno da 6ª série da Escola de Aplicação – FEUSP, 1998.